Беларуская Сацыялістычная Савецкая Рэспубліка
Белорусская Социалистическая Советская Республика

ПРАЦЫ

Беларускага Дзяржаўнага Унівэрсытэту ў Менску

ТРУДЫ

Белорусского Государственного Университета в г. Минске

LES ANNALES

de l'Université de la Blanche-Ruthénie

ПЭДАГОГІЧНЫ ФАКУЛЬТЭТ

ПЭДОЛЁГО-ПЭДАГОГІЧНЫЯ НАВУКІ

1928 г. | I | № 19

Выданьне Праўленьня Б. Д. У.
Менск—1928

ОГЛАВЛЕНИЕ



ПРАЦЫ

Беларускага Дзяржаўнага Унівэрсытэту ў Менску

ТРУДЫ

Белорусского Государственного Университета в г. Минске

LES ANNALES

de l'Université de la Blanche-Ruthénie

ПЭДАГОГІЧНЫ ФАКУЛЬТЭТ

ПЭДОЛЁГО-ПЭДАГОГІЧНЫЯ НАВУКІ

1928 г.



№ 19

Выданьне Праўленьня Б. Д. У.
Менск—1928



Надрукавана ў 2-й друкарні-
літографіі Беларускага
Дзяржаўнага Выд-ва.
Галоўлітбел 847
У ліку 400
Заказ 1740



У. І. Пічэта

Пытаньне аб вышэйшай школе на Беларусі ў мінулым

Беларускі Дзяржаўны Унівэрсытэт быў заснаваны 11-га ліпеня 1921 году. Фактычна-ж ён пачаў сваю работу 30 кастрычніка гэтага-ж году. Амаль—што цэлае стагодзьдзе Беларуская краіна ня мела сваёй вышэйшай навучальнай установы, што зразумела, павінна было вельмі кепска адбівацца, як на яе культурным становішчы, гэтак і на яе эканомічным разьвіцьці. Для старога царскага ўраду Беларуская краіна зьяўлялася толькі Паўночна-Заходняй Расіяй, насельніцтва якое, хоць і крыху розьнілася ад насельніцтва Велікаросіі, але гэтае розьніцы не даволі было яшчэ для таго, каб лічыць беларускі народ якой-сьці асобнай этнографічнай групай.

На абшарах Беларусі знаходзіліся і іншыя этнографічныя групы як яўрэі, палякі, татары, латышы, велікарусы, украінцы, літоўцы са сваімі культурнымі традыцыямі і сваімі этнографічнымі асаблівасьцямі. Нацыянальны склад выразна адзначаў Беларусь, як мясцовасьць, якая рэзка адрозьніваецца па свайму нацыянальнаму складу ад суседняе Вялікаросіі. Расійскі ўрад лічыўся, аднак-жа толькі з тым, што беларуская мова, як мова славянская, аднагучна з мовай расійскай, і думаў, што беларускі народ, які сілай гістарычнага лёсу знаходзіўся пад уплывам каталіцкае царквы і польскае культуры, трэба вызваліць ад апошняй і далучыць яго да велікарасійскага народу праваслаўнае царквы. Для старога ўраду, які праводзіў сваю політыку на прынцыпах уціску ўсіх нацыянальных меншасьцяў, зразумела, тыя этнографічныя групы, якія знаходзіліся на абшарах Беларусі, ня мелі ніякага значэньня. З імі ня прыходзілася лічыцца і на іх ня прыходзілася зьвяртаць асобнае ўвагі [1]).

Беларусь ужо з канца XVI веку мела сваю вышэйшую навучальную ўстанову. Пачатак гэтаму быў пакладзены заснаваньнем Віленскае Езуіцкае Акадэміі, якая была ўстаноўлена 7 ліпеня 1578 году па грамаце польскага караля Сьцяпана Баторыя і была зацьверджана булай папы Грыгора XIII ад 30 кастрычніка 1579 году. Чынны ўдзел у організацыі акадэміі прымаў Віленскі біскуп Валер'ян Пратасевіч [2]). Віленская Акадэмія была заснована тады, калі беларускае адраджэньне з яго вольналюбівымі рэфармацыйнымі ідэямі, ужо нахілялася да заходу, калі каталіцкая рэакцыя, якая абхапіла Заходнюю Эўропу, знайшла спрыяючую глебу для свайго разьвіцьця і на абшарах Беларусі. Зразумела, Віленская Акадэмія, па думцы яе організатараў, павінна была зрабіцца тым навуковым цэнтрам, які, зьяўляючыся цытадэляй ката-

---

[1]) Ф. Турук. Летопис Университета (Працы Бел. Дзярж. Унівэрсытэту № 1).

[2]) И. И. Лаппо. Виленская академия, иезуитская коллегия и ее документы ст. 34. (Описание дел Архива Мин. Нар. Просв.).

ліцкае асьветы, адначасна рыхтаваў-бы дзеячоў для царкоўнай службы, а таксама даваў бы адукацыю беларускаму шляхэцтву з тым, каб апошняе ня езьдзіла заграніцу атрымоўваць асьвету і не падпадала-б там пад уплыў розных вольналюбівых ідэй.

Жалаванай граматай Сьцяпана Баторыя ад 7 ліпеня 1578 году, Акадэмія зраўноўвалася ва ўсіх правох і прывілеях з Кракаўскім Унівэрсытэтам. У сувязі з гэтым Акадэмія атрымала права ўласнай юрысдыкцыі, якая пашыралася на вучняў Акадэміі і сяброў акадэмічнае Колегіі, ня была падпарадкавана агульным судовым установам і вызвалялася ад узносаў падатку. Той-жа Сьцяпан Баторы, вялікакняскім лістом ад 1 красавіка 1579 году дазволіў свабоднае выкладаньне ў Акадэміі езуітам тэолёгічных і сьвецкіх навук, за выключэньнем мэдыцыны і юрыдычных навук. Разам з гэтым Акадэмія зраўноўвалася ў правох і прывілеях з іншымі навуковымі Колегіямі і Унівэрсытэтамі, атрымала права даваць вучоныя ступені і мець выбарную адміністрацыю з вызваленьнем апошняй з пад духоўнае і сьвецкае юрысдыкцыі [1]).

Устанаўленьне Віленскае Акадэміі было санкцыявана булай папы Грыгора XIII ад 30 кастрычніка 1579 года. Згодна буле Віленская Акадэмія зраўноўвалася з іншымі Унівэрсытэтамі [2]). Новы момант у жыцьці Акадэміі настаў пры польскім каралі і вялікім князі Уладіславе IV. Жалаванай граматай ад 11-га кастрычніка 1641 году было дазволена выкладаньне ў Акадэміі канонічнага права і мэдыцыны [3]).

У далейшым польскія каралі падцьвярджалі жалаваныя граматы Сьцяпана Баторыя і Уладіслава IV. Так, Ян-Казімір падцьвердзіў усе прывілеі 9 лютага 1649 г., Аўгуст II падцьвердзіў усе папярэднія прывілеі жалаванай граматай ад 19 лістапада 1726 г. Нарэшце ў жніўня 1736 году польскі кароль Аўгуст II, падцьвярджаючы за Акадэміяй усе правы і прывілеі Кракаўскага Унівэрсытэту, забараніў адчыняць у Вільні аднародныя вучэбныя ўстановы, чым забясьпечвалася далейшае разьвіцьцё Акадэміі [4]).

Віленская Акадэмія фактычна была адчынена ў 1580 годзе, маючы на чале, у якасьці рэктара, езуіта Пятра Скаргу. Прызначэньне апошняга рэктарам як-бы самбалізавала агульны характар чыннасьці Акадэміі ў Вялікім Княстве Літоўскім. Рэктар Акадэміі быў падпарадкаваны езуіцкаму провінцыялу, усе профэсары Акадэміі былі сябрамі Езуіцкага Ордэну. Першапачатковая Акадэмія складалася з двух факультэтаў: філёзофічнага і тэолёгічнага. На першым выкладаліся: лёгіка, фізыка, мэтафізыка, рыторыка, поэтыка, матэматыка, географія і старасьветныя мовы (яўрэйская, грэцкая і лацінская), а таксама новыя мовы. На другім—Сьвятое Пісьмо, тэолёгія: схолястычная, полемічная і моральная, казуістыка, канонічнае права і яўрэйская мова [5]) у складзе двух факультэтаў Акадэмія існавала да 1641 году. Дазваленьне, выданае Уладіславам IV, на адчыненьне двух новых факультэтаў—юрыдычнага і мэдычнага, ажыцьцявілася толькі часткова. Мэдычны факультэт ня быў адчынены. Адбылося адчыненьне толькі Юрыдычнага факультэту. У адчыненьні яго вялізарную ролю адыграў сын славутага Лева Сапегі, падканцлера Вялікага Княства Літоўскага, Казімір-Леў Сапега, які афяраваў на ўтрыманьне 4 прафэсароў-юрыстаў 12.500 польскіх злотых—чыстымі грашыма, абяцаўся даваць да гэтага

[1]) И. И. Лаппо. Opus cit, стар. 3.
[2]) И. И. Лаппо. Opus cit, стар. 4.
[3]) И. И. Лаппо. Opus cit, стар. 4.
[4]) И. И. Лаппо. Opus cit, стар. 5-6.
[5]) И. И. Лаппо. Opus cit, стар. 8.

яшчэ 25.000 польскіх злотых і, апрача гэтага, вызначыць з сваіх сродкаў кватэрныя грошы для прафэсароў не з духавенства [1]).

У 1773 г. була папы Клімента IV „Dominus Redemptor“ зьнішчыла Ордэн Езуітаў. Былі спробы абвясьціць булу папы нядзейснай да Вялікага Княства Літоўскага. Аднак гэтыя спробы нічога не дасягнулі і Віленская Акадэмія засталася без сваіх абаронцаў [2]).

Заснавальнікі Віленскае Езуіцкае Акадэміі, з моманту яе адчыненьня, зрабілі ўсё магчымае дзеля таго, каб набыць для Акадэміі, як матар'яльныя сродкі, гэтак і адпаведны пэдагогічны пэрсонал [3]). Віленская Акадэмія, якая знаходзілася пад высокай абаронай Сьцяпана Баторыя атрымала ад яго неабхсдныя для гэтага фундушы. Асаблівы ўдзел у організацыі Віленскае Акадэміі прымаў Віленскі біскуп Валер'ян Пратасэвіч і Коад'ютар біскупа князь Юры Радзівіл. Абодва дзеячы клапаціліся аб тым, каб абсталяваць Акадэмію неабходнымі кнігамі. Ужо з прыездам у Вільню езуітаў у 1569 годзе, ініцыятар іх запрашэньня і іх апякун біскуп Валер'ян Пратасэвіч стаў клапаціцца аб тым, каб Езуіцкая Колегія мела выстарчаючую бібліятэку. У 1570 г. біскуп Юры Альбін афяраваў Колегіі ўсю сваю бібліятэку. Яна зьявілася асновай кніжніцы, якая потым перайшла да Віленскае Акадэміі. Нажаль застаецца невядомым, якая колькасьць кніг і якія кнігі былі перааданы Альбінам Віленскай Колегіі [4]).

Другім важным падарункам была бібліотэка В. К. Зыгмунта Аўгуста, які пачаў адносіцца да езуітаў з асаблівай пашанай. Тэстамэнтам ад 6-га траўня 1571 г. ён аддаў сваю бібліятэку Езуіцкай Колегіі. Бібліотэка Зыгмунта-Аўгуста знаходзілася ў Віленскім Замку і, пачынаючы ад 1547 г., на працягу 25 гадоў, паступова павялічвалася рознымі каштоўнымі рэчамі.

Потым, аднак-жа, кнігі з бібліятэкі Зыгмунда-Аўгуста разыйшліся па розных бібліятэках [5]).

З моманту заснаваньня Віленскае Акадэміі, уся бібліятэка Колегіі была перадана гэтай занова-зорганізаванай, вышэйшай вучэбнай установе. Трэба сказаць, што пануючая кляса—шляхта вельмі ўважліва адносілася да бібліятэкі сваёй вышэйшае школы. Так, у канцы XVI стагодзьдзя вучань Віленскай Акадэміі, Лукаш Краснадэбскі, які атрымаў годнасьць доктара ў 1594г., адпісаў у бібліятэку Акадэміі тэолёгічныя кнігі, на італьянскай і гішпанскай мовах [6]) Гэтыя кнігі былі неабходны для бібліятэкі таму, што ў канцы XVI стагодзьдзя і ў пачатку XVII веку, у эпоху рэктарату Скаргі, пачынаючы з 1580 г., у складзе выкладчыкаў былі і португальцы, і гішпанцы, таксама і іншыя чужаземцы. У далейшым бібліятэка папоўнілася афярамі Кардынала Юр'я Радзівіла, які памёр у 1600 г.; Віленскага суфрагана і біскупа Жмудскага Міколы Паца, які памёр у 1619 г. Ксёндз Мікола Дэцыўта, прэлат Віленскі ў 1629 г., і біскуп Віленскі Еўстафі Валовіч—у 1630 г., а таксама пісар польны літоўскі Крыштоф Мікола Сапега падаравалі Акадэміі свае кнігі. 13 верасьня 1623 г. сэкратар В. К. Адрыян Вяржбіцкі афяраваў Віленскім езуітам свае „Добрыя Блони в Виленском Воеводстве“, з умовай каб з прыбыткаў маёнтку 1000 злотых траці-

[1]) И. И. Лаппо. Opus cit, стар. 9.
[2]) И. И. Лаппо. Opus cit, стар. 10.
[3]) И. И. Лаппо. Opus cit, стар· 8-9.
[4]) Michal Brensztein-Biblioteka Uniwersytecka w Wilnie do roku 1832. Wilno 1925, стар. 1.
[5]) Opus cit, стар. 4-6.
[6]) Opus cit, стар. 9

лася на палепшаньне езуіцкае бібліятэкі [1]). Дзякуючы гэтаму ў палове XVII стагодзьдзя бібліятэка Віленскае Акадэміі ўяўляла з сябе найкаштоўны збор, найбольш значны ва ўсім Вялікім Княстве Літоўскім.

Зразумела, яе нельга было параўнаць ні з бібліятэкай Ягелонскага Унівэрсытэту ў Кракаве, або з кніжным зборам Замойскіх. Дзьве трэція ўсяго збору бібліятэкі былі тэолёгічна-полемічнага характару [2]). Другая палова XVII веку—эпоха, з аднаго боку, швэдзкага находу, а з другога боку, з паўднёвага-ўсходу, — наступу Маскоўскага цара Аляксея,—была вельмі цяжкай для лёсу Вільні. Жыхарства сталіцы ўцякала ў Прусію, увозячы з сабой сваю маемасьць. Таксама і езуіты, разам з найбольш каштоўнай маемасьцю бібліятэкі, выехалі ў Кролевец, а посьле гэтага, 10 верасьня 1655 г., Вільня была забрана казакамі Залатарэнкі.

Цяжка сказаць як, але гэта можна лічыць бязумоўна даведзеным, што пэўная часьць бібліятэкі Віленскае Акадэміі трапіла ў рукі швэдаў і была зварочана зноў Вільні толькі на аснове Оліўскага трактату У 1661 годзе Маскоўскае войска пакінула Вільню [3]). Зразумела, бібліятэка, якая засталася ў Вільні паменшылася, але хутка зноў папоўнілася каштоўнымі выданьнямі, таксама дзякуючы афярам. Так, падканцлер Літоўскі Казімір-Леў Сапега ў 1644 г. адпісаў Акадэміі бібліятэку, якая зьбіралася на працягу некалькіх дзесяткаў год яго бацькай славутым Левам Сапегай, канцлерам Вялікага Княства Літоўскага, адным з аўтараў Літоўскага Статуту 1588 г. Гэтая бібліятэка вядомая пад назвай „Bibliotecа Sapiehana“ мела каля 3000 назваў. За Сапегай пайшлі і іншыя. У 1677 г. Казімір Войнаровіч, канцлер курыі Віленскае, адпісаў сваю бібліятэку; у 1772 г. у бібліятэку перайшла кніжніца Казіміра Бжастоўскага, Віленскага біскупа. Яго наступнік Мацей-Язэп Анкута адпісаў усю сваю тэолёгічную бібліятэку свайму брату, пад умовай, што посьле яго сьмерці бібліятэка будзе перадана ў Акадэмію. У палове XVIII веку браты Казімір і Міхась Вяржбіцкія перадалі каля 16000 злотых для ўнутранога абсталяваньня бібліятэкі. Для пабудаваньня шафаў, мармуровых сталоў і г. д. Апрача гэтага бібліятэцы была перадана і ўласная камяніца, даходы ад якой ў колькасьці 200 злотых ішлі на патрэбы бібліятэкі [4]). Дзякуючы ўсім гэтым афярам, бібліятэка Віленскай Акадэміі ўяўляла з сябе вельмі каштоўны збор кніжак тэолёгічна-полемічнага характару. Нажаль, за гэты час бібліятэка Юрыя Альбіна і бібліятэка Зыгмунда-Аўгуста ўжо пасьпелі сільна парадзець.

Ужо зараз у розных кніжніцах Польшчы, а таксама і Ленінграду ўдаецца знаходзіць экзэмпляры з бібліятэкі Зыгмунта-Аўгуста, дзякуючы гэтаму зьяўляецца магчымым дакладна ўявіць характар і склад гэтае бібліятэкі; але склад бібліятэкі Юрыя Альбіна, закладчыка кніжніцы езуіцкае Колегіі, застаецца да нашага часу нявядомым.

Заснавальнікі Віленскае Акадэміі, маючы на мэце выхаваньне моладзі ў ортодоксальным, царкоўна-каталіцкім духу, галоўным чынам орыэнтаваліся на шляхэцкі стан. Сапраўды Акадэмія зьяўлялася той школай, у якой шляхэцкія дзеці атрымлівалі адпаведную адукацыю. Дзякуючы гэтаму Віленская Акадэмія мела вялікае значэньне для пашырэньня сярод беларускай шляхты лацінска-польскай культуры. На працягу XVI—XVII стагодзьдзяў уся моладзь папала пад уплыў польскай культуры.

[1]) Opus cit. стар 10.
[2]) M. Brensztein-Opus cit. стар. 10.
[3]) Ibidem. стар. 11.
[4]) Ibid. стар. 17.

Чыннасьць Віленскай Акадэміі, паскольki апошняя была цэнтрам каталіцтва і лацінска-польскай культуры, была накіравана проці беларускай культуры і праваслаўя, выдатным прадстаўніком і абаронцам якіх зьяўлялася баларускае мяшчанства.

Гарадзкі беларускі нацыянальна-культурны рух пачаў у канцы XVI веку прыходзіць у заняпад. Апошні быў зьвязан з тым экономічным заняпадам, які запанаваў посьле Люблінскай вуніі. Аднабочная клясавая політыка земляўласьніцкай клясы дала апошняй шырокія экономічныя прывілегіі ў форме бязмытнага вывазу заграніцу прадуктаў уласнага сельска-гаспадарчага вырабу. а таксама ўвозу вырабаў чужаземнага пахаджэньня. Гэтая політыка зьявілася пачаткам эконамічнага заняпаду гарадоў, у якім апошнія знаходзіліся ў наступнае стагодзьдзе. Экономічныя прывілеі шляхты выклікалі сярод беларускага мяшчанства варожы стасунак і да каталіцызму і да лацінска-польскай культуры, якая была прадстаўлена шляхецтвам. Беларускія мяшчане, заняўшы на экономічным фронце позыцыю, варожую да шляхты, занялі гэткую-ж пазыцыю і ў стасунку да каталіцызму і лацінска-польскай культуры. Мяшчанства процістаўячы каталіцызму праваслаўе, каталіцкай схолястыцы — праваслаўную, лічылі патрэбным разьвіваць царкоўна-славянскую мову і друкаваць на ёй неабходныя кнігі. Гэтая політыка, рэакцыйная да пэўнай ступені, спыніла разьвіцьцё беларускага нацыянальна-культурнага адраджэньня, якое было так яскрава прадстаўлена Францішкай Скарынай, Сямёнам Будным і Васілём Цяпінскім.

Чыннасьць друкарні, заснованай братамі Мамонічамі, зьяўляецца яскравым адбіткам гэтых схолястычных тэндэнцый і адмоўных адносін да нацыянальна-культурнага адраджэньня беларускага народу.

На працягу двух стагодзьдзяў Віленская Акадэмія зьяўлялася цэнтрам вышэйшае асьветы. За ўвесь гэты час, Акадэмія, падлягаючы нязначным рэформам, заставалася, як і раней, цэнтрам вышэйшай асьветы на Беларусі.

У 1773 годзе, пасьля першага падзелу Польшчы, Варшаўскі Сойм утварыў так званую Эдукацыйную Комісію, якая была складзена з 8 чалавек, пад старшынствам Віленскага біскупа кн. Ігната Масальскага. Езуіцкія маёнткі парашылі здаць у арэнду. Арэндная палата павінна была ісьці на патрэбы асьветы. Для кіраўніцтва апошняй былі з арганізаваны дзьве комісіі: адна для Польшчы, другая для Вялікага Княства Літоўскага. Уся рухомая маемасьць езуітаў перадавалася Эдукацыйнай Комісіі. Чыннасьць апошняе ў пытаньнях асьветы рэзка разыходзілася з чыннасьцю езуітаў. Эдукацыйная Камісія ў пытаньнях асьветы кіравалася францускімі асьветнымі ідэямі XVIII веку. Зразумела, што Акадэмія падлягала рэформе. Аднак гэтаяе рэформа была зроблена значна пазьней. Толькі ў 1781 годзе Вілнская Акадэмія была рэфармавана ў Галоўную Школу Вялікага Княства Літоўскага, а разам з тым атрымала і новую пабудову [1]). У 1775 годзе Віленская Акадэмія была ўзята з пад ведама Віленскага біскупа і яе куратарам быў прызначаны падкамцлер Валікага Княства Літоўскага Яхім Хрэптовіч, які потым застаўся куратарам і Галоўнае Школы, а яго наступнікам быў прызначаны кн. Адам Чартарыйскі [2]). Што датычыцца складу прафэсароў Галоўнае Школы, то яны былі з ранейшых езуітаў, хоць і зачыненьнем Езуіцкага Ордэну яны ня мелі магчымасьці афіцыйна далучаць сябе да яго. Галоўная Школа падзялялася на 2 факультэты: моральны і фізычны. На першым павінны былі выкладацца: гісторыя

---

[1]) И. И. Лаппо. Opus cit, стар. XI.
[2]) И. И. Лаппо. Opus cit, стар. XI.

грэцкай і рымскай літаратуры, красамоўства, права: натуральнае, агульнае, рымскае і меснае, агульная гісторыя, Сьвятое Пісьмо, догматычная і моральная тэолёгія, гісторыя царквы і канонічнае права. На другім—арытмэтыка, гэомэтрыя, вышэйшая матэматыка, астрономія, мэханіка, фізыка, хімія, прыродазнаўства і мэдыцына; аднак выкладаньне мэдыцыны фактычна не ажыцьцявілася. У сувязі з 3-м падзелам Рэчы Паспалітай і адыходу Вялікага Княства Літоўскага да Расійскае Імпэрыі, і Галоўная Школа перайшла ў сфэру ўплыву расійскага ўраду. У 1797 годзе Галоўная Школа была рэформавана; былі ўтвораны 3 факультэты: моральны, фізычны і мэдычны, хоць апошні быў утвораны толькі тэорэтычна, бо адпаведных выкладчыкаў Галоўная Школа ня мела [1]). Трэба адзначыць, што Галоўная Школа карысталася з боку шляхецкіх колаў такой самай увагай як і Віленская Акадэмія.

З зачыненьнем Віленскай Акадэміі і рэформаваньнем апошняй у Галоўную Школу і бібліятэка пачала прымаць іншы характар. Яна значна ўзрасла, і галоўны яе рост прышоўся зноў за кошт паасобных афяр. Так профэсары хіміі Юры Фэрстар у 1787 г. і Язэп Сарторы ў 1793 годзе, пакідаючы Вільню і ад'яжджаючы на бацькаўшчыну, афяравалі свае бібліятэкі Віленскай Галоўнай Школе. У пачатку XIX веку профэсар літаратуры і дэкан факультэту Моральных Навук, быўшы езуіт Давід Пільхоўскі, таксама афяраваў Галоўнай Школе сваю бібліятэку.

З пераходам Беларусі пад уладу Расійскае Імпэрыі, расійскі ўрад у 1797 годзе асыгнаваў 300 рублёў на ўтрыманьне і павялічэньне бібліятэкі. Апрача таго вялікая колькасьць кніг была куплена за кошт Эдукацыйнай Камісіі. З ліку купленых ёю бібліятэчных збораў найбольш значнай была бібліятэка па мэдычным навукам, якая была куплена ў Варшаве за 3600 злотых. Само сабой зразумела, што ў эпоху Эдукацыйнай Камісіі бібліятэка папаўнялася пераважна кнігамі па прыродазнаўству і матэматыцы. Гэта цалкам адпавядала характару эпохі. У бібліятэцы апрача кніг па тэолёгіі, царкоўнаму праву і розных царкоўных прамоў быў вялікі збор кніг па ўсіх галінах мэдыцыны, вышэйшай матэматыцы, агульнай гісторыі, грамадзкага і натуральнага права, меснай грамадзкае экономікі, якая абхапляе земляробства, насельніцтва, унутраны і надворны гандаль, рамесьніцтва, фабрыку, крыніцы прыбытку і выдаткаў, як прыватных, гэтак і грамадзкіх і г. д. Кніг апошняга гатунку ў бібліятэцы старое Акадэміі ня было. У пачатку XIX стагодзьдзя бібліятэка Віленскай Галоўнай Школы ўяўляе з сабе вельмі каштоўны кніжны збор. У канцы XVIII веку бібліятэка папоўнілася кнігамі клясыкаў. Агульная колькасьць кніг Віленскае бібліятэкі ў канцы XVIII веку азначалася ў 8.680 назваў [2]).

Вышэйшая Галоўная Школа існавала да пачатку XIX стагодзьдзя.

Указам 17 траўня 1803 году было пакладзена заснаваньне Віленскага Унівэрсытэту: у складзе факультэтаў: 1) Мэдычнага, 2) Фізычна-матэматычнага, 3) Навук моральных і палітычных, 4) Літаратуры і вольнага мастацтва [3]). Адным з выдатных дзеячоў па організацыі Віленскага Унівэрсытэту быў князь Адам Чартарыйскі, які дзеля гэтае мэты скарыстаў свой уплыў на Аляксандра I, з якім у яго ўтварыліся добрыя адносіны, яшчэ ў тую пару, калі Аляксандр I быў яшчэ вялікім князем. Князь Адам Чартарыйскі таксама глядзеў на Віленскі Унівэрсытэт як на цэнтр польскае культуры і асьветы. Па яго думцы

---

[1]) И. И. Лаппо. Opus cit, стар. XII.
[2]) M. Brensztein. Opus cit, стар. 16.
[3]) И. И. Лаппо. Opus cit, стар. XI.

Віленскі Унівэрсытэт павінен быў дапамагчы прасякненьню польскае культуры на абшары былога Вялікага Княства і тым самым дапамагчы шчыльнаму аб'яднаньню Літвы і Польшчы, з той надзеяй, што калісьці будзе час, калі Польшча будзе зноў адбудавана і Літва, як і Польшча, складуць зноў адну дзяржаву. Сапраўды, Віленскі Унівэрсытэт меў вялізны ўплыў на пашырэньне польскае культуры [1]). У гэтым стасунку апошняя пачала захапляць ня толькі адны шляхэцкія колы, але і іншыя грамадзкія элементы.

Віленскі Унівэрсытэт, як і іншыя унівэрсытэты ў Расіі, быў ня толькі вышэйшай навучальнай установай. Ен таксама меў і адміністрацыйныя функцыі [2]).

Усе навучальныя ўстановы краіны, якія былі падпарадкаваны Віленскай Вучэбнай Акрузе, знаходзіліся ў сфэры ўплыву Віленскага Унівэрсытэту, які меў права кантролю над організацыяй і пастаноўкай выкладаньня ў школах.

Князь Адам Чартарыйскі, першы папячыцель Віленскае Вучэбнае Акругі і куратар Віленскага Унівэрсытэту з 1803—1823 г., зрабіў для апошняга ўсё магчымае, каб узмацніць у краіне яго ўплыў. Дзякуючы гэтаму полёнізацыя былога Вялікага княства Літоўскага ішла даволі хутка. Заснавальнікі Віленскага Унівэрсытэту імкнуліся да таго, каб запрасіць для выкладаньня найбольш выдатныя сілы таго часу. Паколькі найбольш адукаванай і вучонай клясай зьяўлялася духавенства, пастолькі і значная частка катэдраў была занята прадстаўнікамі апошняга, якое, зразумела, было прасякнута поўнымі клерыкальна-нацыянальнымі тэндэнцыямі

Таксама і ў складзе вучняў пераважалі прадстаўнікі шляхецтва, так што, фактычна, па агульных задачах і мэце і свайму сацыяльнаму складу, Віленскі Унівэрсытэт нічым не адрозьніваўся, як ад Віленскае Акадэміі, гэтак і ад Галоўнай Школы.

Паколькі шляхэцтва трымала ў сваіх руках увесь зямельны капітал, а сельская гаспадарка складала аснову народнага гаспадарства ў Польшчы, Літве і на Беларусі, пастолькі і магчымасьць папасьці ў вышэйшую школу была ў руках шляхты.

Нельга адмовіць і таго, што Віленскі Унівэрсытэт, прасякнуты польскімі тэндэнцыямі, у сваёй чыннасьці зусім ня цікавіўся літоўска-беларускай культурай.

Дзеячы Віленскага Унівэрсітэту разглядалі Літоўска-Беларускія землі, як сустаўныя часткі Польскай Дзяржавы, і дзеля гэтага яны адносіліся абы-як да вывучэньня беларуска-літоўскай культуры. Аднак у іхняй дзейнасьці нельга не адзначыць пэўнай зацікаўленасьці да вывучэньня і навуковай распрацоўкі гістарычных і гістарычна-юрыдычных проблем, зьвязаных з мінулай культурай Літоўска-Беларускай краіны. Праўда, усе гэтыя проблемы разглядаліся скрозь прызму пэўнага полёнофільскага настрою і сьветапогляду, але аднак распрацоўка гэтых проблем захоўвае сваё актуальнае значэньне і ў сучасны момант, не гаворачы ўжо аб тым, што Віленскімі вучонымі быў выдадзен шэраг гістарычна-юрыдычных матар'ялаў, якія зьяўляюцца крыніцамі першараднай паважнасьці для вывучэньня мінулага Беларусі. Працы Т. Чацкага, Даніловіча, Ярашэвіча, зьяўляюцца клясычнымі і адбіваюць навуковую дзейнасьць, зьвязаную з Віленскім Унівэрсытэтам, хоць працы двох апошніх вучоных зьявіліся ўжо посьле зачыненьня Унівэрсытэту ў Вільне.

[1]) И. И. Лаппо. Западная Россия и ее соединение с Польшей в историческом прошлом. Прага, 1924 г. стр. 24-25.
[2]) Ф. Турук. Працы Бел. Дзярж. Унів. № 1, стар. 176.

Папячыцель Віленскае Вучэбнае Акругі Князь Адам Чартарыйскі прымаў меры да павялічэньня бібліятэкі. У гэтую эпоху яго куратарства бібліятэка Віленскага Унівэрсытэту значна папоўнілася і пашырылася. Гэтае папоўненьне ішло двума шляхамі: шляхам афяр і шляхам куплі. На-жаль Віленскі Унівэрсытэт выпусьціў з сваіх рук найкаштоўнейшую бібліятэку профэсара Язэпа Франка, якая складалася з 3.520 назваў ў 5.240 томах, галоўным чынам з кніжак па мэдыцыне, клясычных аўтараў, слоўнікаў і іншых выданьняў. Гэтая бібліятэка была прадана Казанскаму Унівэрсытэту за 20.000 рублёў асыгнацыямі. У пачатку XIX веку бібліятэка была каталёгізавана і было высьветлена ўсё яе багацьце. У пачатку 1812 году ў бібліятэцы лічылася 13.254 назвы 18.025 томаў.

Згодна палажэньню аб Віленскім Унівэрсытэце на ўтрыманьне бібліятэкі было асыгнавана 2.000 рублёў на год. За вылічэньнем усіх выдаткаў на выдачу пэнсыі бібліятэкарам і розныя дробныя расходы, заставалася 700—800 рублёў, якіх ледзь хапала на здавальненьне нязначных патрэб бібліятэкі. У гэты-ж час бібліятэка перайшла ў новае памяшканьне, якое рабіла на ўсіх прыемнае ўражаньне. З прычыны павялічэньня сродкаў на бібліятэчныя патрэбы, зьявілася магчымым прыкупіць некаторую колькасьць кніжак. Усяго на бібліятэку з 1818 г. да 1825 году было страчана звыш 20.000 рублёў [1]).

1825 год быў годам пераломy бібліятэкі Віленскага Унівэрсытэту. Абаронца Унівэрсытэту і бібліятэкі Князь Адам Чартарыйскі знаходзіўся ў адстаўцы, а расійская ўлада не выяўляла асаблівага спачуваньня да чыннасьці, як Віленскага Унівэрсытэту, гэтак і Віленскае бібліятэкі. Роля Віленскага Унівэрсытэту ў рэволюцыйным руху 1830 г. вядома і зварачацца да гэтага ня прыходзіцца. У адказ на гэта Мікалаеўскі ўрад, указам ад 13 траўня 1832 году, зачыніў Віленскі Унівэрсытэт. Факультэт тэолёгіі быў рэформаваны ў Рымска-Каталіцкую Духоўную Акадэмію, а Факультэт Мэдычны—ў Мэдычна-Хірургічную Акадэмію. Пачалася ліквідацыя багатай спадчыны, якая засталася пасьля Віленскага Унівэрсытэту. Так, Беларуская Вучэбная Акруга атрымала розных кніг у колькасьці 9.000 томаў і 6.389 назваў. Нова адчыненая Мэдычна Хірургічная Акадэмія атрымала 13.240 томаў пры 6.590 назвах. Рымска-Каталіцкая Духоўная Акадэмія атрымала каля 20.000 томаў. Нова з'арганізаваны Кіеўскі Унівэрсытэт атрымаў 5.405 назваў у 7.563 томах. Харкаўскі Унівэрсытэт атрымаў 1 339 назваў у 4.321 томах. Пецярбурская Акадэмія Навук—32 назвы ў 48 томах. Віленская Обсэрваторыя—312 назваў у 484 томах

Агульная спадчына бібліятэкі Віленскага Унівэрсытэту, раскіданая па розных установах, вызначалася ў 33.067 назваў пры 60 656 томах. З гэтага ліку ў Вільні засталося 19.902 назвы ў 39.724 томах. Што тычыцца рукапісаў, то іх усяго лічылася ў бібліятэцы 113:—33 па тэолёгіі, 22—па праву, 37—па гісторыі, 7—па гісторыі мастацтва, 6—па філёзофіі. Усе гэтыя рукапісы цалкам былі перададзены у Архіў Міністэрства Народнае Асьветы ў Пецярбурзе, і ўяўляюць з сябе найкаштоўнейшыя адзіныя экзэмпляры. Нумізматычны габінэт, які знаходзіўся пры Бібліятэцы, таксама быў раскідан паміж рознымі вучэбнымі ўстановамі. Кіеўскі Унівэрсытэт атрымаў 19.939 экзэмпляраў монет і мэдаляў, а Харкаўскі—1.500. Дзякуючы ўсім гэтым мерапрыемствам ураду Бібліятэка Віленскага Унівэрсытэту аказалася раскіданай. Бібліятэка Віленскага Унівэрсытэту, якая зьбіралася з такой вялікай цяжкасьцю і была на працягу двух стагодзьдзяў цэнтрам навуковай

---

[1]) Michal Brensztein: Opus cit стр. 45 і 61.

думкі краіны, зьявілася кадрам для папаўненьня кніг, якіх не хапала ў расійскіх вышэйшых школах і навуковых установах [1]).

Паўстаньне 1830 году зьявілася крытычным момантам у гісторыі Віленскага Унівэрсытэту. Урад Мікалая I жадаючы раз на заўсёды кончыць з прэтэнзыямі палякаў на Вялікае Княства Літоўскае і Беларускія землі, як на тэрыторыю польскую, стаўшы на шлях сыстэматычнай русіфікатарскай політыкі, парашыў зачыніць Віленскі Унівэрсытэт.

Яшчэ да паўстаньня 1830 году ўрад Мікалая I, лічучы неабходным прыблізіць да цэнтраў расійскага жыцьця вышэйшую адукацыю ў зварочаных ад Польшчы землях, узьнімаў пытаньне аб адчыненьні вышэйшае вучэбнае ўстановы на абшарах Беларускай Вучэбнай Акругі, якая была ўтворана ў 1829 годзе, і ў склад якой ўваходзілі вучэбныя ўстановы Віцебскай і Магілеўскае губэрніі.

Гэткая была воля Мікалая I. Міністр Народнае Асьветы князь К. А. Лівен, жадаючы ажыцьцявіць волю Мікалая I, зьвярнуўся да Мікалая I, каб атрымаць дазваленьне: „абвясьціць дваранству Беларусі аб намечаным там адчыненьні Вышэйшае Школы, у якой тамтэйшая моладзь можа атрымаць канчатковую адукацыю, ня маючы патрэбы ехаць дла гэтага ні ў далёкія расійскія Унівэрсытэты, ні ў Віленскі" [2]).

Такім чынам, намер расійскага ўраду аб адчыненьні новага Унівэрсытэту на абшарах Беларусі спачатку нібыта ніяк не пагражала існаваньню Віленскага Унівэрсытэту. Аднак-жа паўстаньне 1830 году аказалася вельмі шкодным для Віленскага Унівэрсытэту. Урад Мікалая I пачаў сваю русіфікатарскую політыку з зачыненьня Віленскага Унівэрсытэту, лічучы, што пакуль існуе такі высокі навуковы асяродак як Віленскі Унівэрсытэт, барацьба з польскім уплывам на абшарах Літвы і Беларусі будзе вельмі цяжкай.

Віленскі Унівэрсытэт быў зачынены 1-га траўня 1832 году. Віленская Вучэбная Акруга была ліквідавана, а яго вучэбныя ўстановы былі падпарадкаваны Беларускай Вучэбнай Акрузе. Мікалай I, зачыняючы Віленскі Унівэрсытэт, аднача сна указам ад 1-га траўня 1832 г. на імя Міністра Народнае Асьветы загадаў: „намечанае для адчыненьня на Беларусі Вышэйшае Вучылішча, або Ліцэй заснаваць у гор. Воршы, а для памяшканьня гэтай вучэбнай установе аддаць манастыры, якія там знаходзяцца, як Рымска-Каталіцкія Трынітарскага Ордэну і Базыльянскага, а таксама і будынкі присутных месц" [3]).

Урад Мікалая I думаў, што ў далейшым Ліцэй у горадзе Воршы мог-бы замяніць скасаваны Віленскі Унівэрсытэт. Аднак-жа ўказ імпэратара Мікалая I ня быў споўнены. Па меркаваньнях тэхнічнага характару, а таксама з прычыны баязьні па політычных матывах мець у гэтай краіне вышэйшую вучэбную ўстанову, адчыненьне Аршанскага Ліцэю не адбылося, хоць тэорэтычна міністар Народнае Асьветы і кн. Лівен і гр. С. С. Увараў прынцыпова спачувалі адчыненьню Ліцэю ў Воршы [4]).

Пачатыя перад гэтым работы па прыстасаваньню будынкаў для Ліцэю былі спынены, бо асыгнаваныя дзеля гэтага грошы былі пераведзены ў Кіеў, дзе меркавалася адчыненьне расійскага унівэрсытэту. У сьнежні 1833 году была ўтворана новая вучэбная акруга—Кіеўская. У Кіеў быў пераведзен з Крэмянца Валынскі Ліцэй, які ў 1834 годзе

[1]) M. Bronsztein. Oput cit. стр. 93—94.
[2]) П. Стрельцов. О высшем учебном заведении в Сев.-Зап. Крае. Витебск. 1903 г. Стр. 4.
[3]) П. Стрельцов. Opus cit. стр. 4.
[4]) П. Стрельцов „ стр. 5.

быў рэформаваны ў Унівэрсытэт сьв. Уладзіміра. 28-га лютага 1834 году быў выдан Урадавым Сэнатам Вышэйшы ўказ, у якім між іншым было сказана аб тым, што „пабудаваньне будынкаў для Ліцэю ў гор. Воршы ня можа быць споўнена з жаданым посьпехам і што, наогул, адчыненьне вышэйшае вучэбнае ўстановы ў Беларускай акрузе патрабавала-б пры ўсіх стратах доўгага часу, тады, як ў нова адчыненым Унівэрсытэце сьв. Уладзіміра ўсе патрэбныя курсы будуць адчынены ў бягучым годзе“. Урад Мікалая I думаў, што Кіеўскі Унівэрсытэт пры ўзмацнёных спосабах можа замяніць абодва Ліцэі, якія раней прадпалагаліся ў Кіеве і Воршы, і што Кіеў—цэнтр гандлю і прамысловасьці акружнай краіны, павінен па ўсіх гэтых прычынах служыць і асяродзьдзем вучэбнае сыстэмы ўсіх заходніх губэрній, для канчатковае адукацыі моладзі, прыгатаванай для гэтага ў гімназіях Кіеўскае і Беларускае Акругі“ [1]). Урад Мікалая I спадзяваўся, што Кіеўскі Унівэрсытэт робіцца „разумовай крэпасьцю, блізкай да вайсковай, для зьнішчэньня духу польскае нацыянальнасьці [2]). Урад Мікалая I, зачыняючы Віленскі Унівэрсытэт, па розных меркаваньнях утварыў з факультэту Навук Моральных і Палітычных, Вышэйшую Тэолёгічную Школу, якая была пакінута ў Вільні. Яна была перайменавана ў Рымска-Каталіцкую Духоўную Акадэмію, а потым была пераведзена ў Пецярбург у 1842 годзе. Заместа Мэдычнага факультэту была арганізавана Мэдычна-Хірургічная Акадэмія, якая была зусім скасавана ў 1842 годзе.

Урад Мікалая I, праводзячы сыстэматычную русіфікатарскую палітыку, імкнуўся да канчатковага зьнішчэньня ўсякіх сьлядоў польскае культуры на Беларусі. Баючыся польскага сэпаратызму, урад Мікалая I скасоўваў польскія цэнтры навукі і культуры і ў той-жа самы час не дапушчаў ніякіх выяўленьняў нацыянальна-вобласнага жыцьця сярод мясцовых народнасьцяй.

Беларускія землі, па думцы расійскага ўраду, павінны былі зрабіцца апорай праваслаўя і расійскае народнасьці. Урадавае чыноўніцтва шчыра ажыцьцяўляла гэтую задачу русіфікатарскай палітыкі.

Зачыніўшы ўсе вучэбныя цэнтры, урад Мікалая I аднак-жа, не рашыўся адчыніць вышэйшую вучэбную ўстанову для Беларусі, калі ня лічыць адчыненьня ў 1842 годзе ў казённым маёнтку Горы-Горкі, Аршанскага павету Сельска-Гаспадарчае Школы, якая праз 7 год была рэформавана ў Сельска-Гаспадарчы Інстытут. Апошні, аднак-жа, існаваў да 1863 году, калі ён быў пераведзен у Пецярбург і перайменаваны ў Пецярбурскі Сельска-Гаспадарчы Інстытут. Зачыненьне Горы-Горацкага Сельска-Гаспадарчага Інстытуту на абшарах Беларусі знаходзілася ў вядомай сувязі з адгукам паўстаньня 1863 г. на Беларусі [3]). Пасьля зачыненьня Горы-Горацкага Інстытуту Беларусь страціла сваю адзіную ва ўсёй краіне вышэйшую вучэбную ўстанову і заставалася без апошняй аж да Кастрычнікавай рэволюцыі.

Горы-Горацкі Інстытут быў доўгі час адзіным рассаднікам сельска-гаспадарчых ведаў ня толькі на Беларусі, але і па ўсёй Расіі. Польскія земляўласьнікі, якія вялі гаспадарку прадпрымовага характару, зразумела, цікавіліся навуковымі спосабамі вядзеньня гаспадаркі і таму з вялікім інтарэсам і ўвагай адносіліся да Горы-Горацкага Інстытуту. Праўда, потым, на руінах былога Горы-Горацкага Сельска-Гаспадарчага Інстытуту ўзрасло сельска-гаспадарчае вучылішча сярэдняга

[1]) П. Стрельцов. Opus cit. стр. 6.
[2]) Ф. Турук. Унив. Летопись (Працы Дзярж. Унів. № 1, стр. 176).
[3]) П. Стрельцов. стр. 8.

тыпу, якое, зразумела, ня мела вялікага значэньня ў гісторыі культуры і гаспадаркі Беларусі.

Дзякуючы гэтакай цэнтралістычнай політыцы расійскага ўраду, які ўвесь час знаходзіўся пад уплывам і ўражаньнем паўстаньня 1830 і 1863 году, Беларусь, застаўшыся бяз вышэйшае вучэбнае ўстановы, уяўляла з сябе краіну заняпаўшую, як у культурных адносінах, так і ў экономічных. Беларуская вучнёўская моладзь была прымушана ехаць вучыцца за межы Беларусі—у Пецярбург і Маскву.

Такі адрыў ад роднае краіны рабіў тое, што культурныя сілы, якія выходзілі з Беларусі, прымушаны былі працаваць не на Беларусі. Дзякуючы гэтаму Беларусь не магла мець ні сваёй уласнае інтэлігэнцыі, ні сваёй навукі, ні свайго мастацтва. Адсутнасьць у краі вышэйшае агрономічнае ўстановы да некаторай ступені затрымоўвала разьвіцьцё вытворчых сілаў Беларусі. Усё жыцьцё краю было афяравана русіфікатарскім тэндэнцыям расійскае політыкі на Беларусі.

Ненормальнасьць такога становішча, калі аграмадная краіна, з асаблівымі прыроднымі ўмовамі і старой культурай, засталася без вышэйшай вучэбнай установы, была яскрава ўсьвядомлена кіруючымі грамадзкімі коламі. Ужо ў пачатку 60-х гадоў Віцебскае дваранства хадайнічала асабіста перад Аляксандрам II аб адчыненьні ў краіне вышэйшае вучэбнае ўстановы, але гэтая запіска Віцебскага дваранства ня мела ніякіх вынікаў. На яе нават ня было дадзена ніякага адказу[1]).

Аднак-жа, як ні адмоўна адносіўся ўрад да думкі аб адчыненьні на Беларусі вышэйшае вучэбнае ўстановы, усё-ж часамі нават адпаведныя ўрадавыя колы цікавіліся гэтым пытаньнем. Калі гр. Д. А Талстой стаў міністрам Народнае Асьветы, то, ня гледзячы на яго адмоўныя адносіны да вышэйшай школы, ён паставіў на чаргу пытаньне аб адчыненьні на Беларусі вышэйшай вучэбнай установы. Міністар Народнае Асьветы ў сярэдзіне 70-х гадоў падаў Аляксандру II дакладную запіску аб пажаданасьці адчыненьня на Беларусі Унівэрсытэту. Месцам знаходжаньня Беларускага Унівэрсытэту па думцы Талстога павінен быць Полацк. На патрэбы Унівэрсытэту трэба было скарыстаць будынкі скасаваных каталіцкіх манастыроў. Праўда, частка гэтых будынкаў была занята Полацкім Кадэцкім Корпусам, але Талстой думаў перавесьці Полацкі Кадэцкі Корпус у Юр'еў або ў Вільню. Урад Аляксандра II тэорэтычна згадзіўся з прапановай міністра Народнае Асьветы. Але з гэтага пляну нічога добрага для Беларусі ня выйшла. Урад, зацікаўлены Балканскай проблемай, быў прымушаны дабівацца сваіх плянаў узброенай сілай. Пачалася Расійска-Турэцкая вайна, якая зьняла з чаргі пытаньне аб адчыненьні на Беларусі Вышэйшае Вучэбнае ўстановы[2]).

80-я гады, гады цяжкае політычнае рэакцыі, былі вельмі няспрыяючымі для пытаньня аб адчыненьні на Беларусі вышэйшай вучэбнай ўстановы. Аднак, у канцы 80-х гадоў, у тагочасным друку было ўзьнята пытаньне аб адчыненьні вышэйшае вучэбнае ўстановы на Беларусі, якая, у той-жа час, павінна была зрабіцца цэнтрам расійскае культуры. Усе аўтары, якія ўзьнімалі ў друку пытаньне аб вышэйшай вучэбнай установе, прынцыпова лічылі неабходным адчыненьне апошняй, але аднак-жа, разыходзіліся ў тым, якую вышэйшую вучэбную ўстанову трэба адчыняць. Калі адны выказваліся за адчыненьне Унівэрсытэту, то іншыя выказваліся за адчыненьне Політэхнікуму. Былі і прыхільнікі адчыненьня ў Вільні праваслаўнай Духоўнае Акадэміі,

[1]) П. Стрельцов.—Opus cit стр. 9.
[2]) П. Стрельцов.—Opus cit стр. 9.

якая павінна стаць апорай праваслаўя і самаўладзтва на абшарах Беларусі. Газэтная полеміка 80-х гадоў ня дала ніякіх рэальных вынікаў. Аднак, пытаньне аб вышэйшай вучэбнай установе было, як і раней, чарговым; да яго, час ад часу, зварочваліся месныя грамадзкія дзеячы і прадстаўнікі земляўласьніцкага стану[1]).

Агульны гаспадарчы пад'ём старое Расіі ў 90-х гадох, зразумела даткнуўся і Беларусі. Але сыстэматычнае разьвіцьцё на Беларусі вытворчых сіл, рацыянальная пастаноўка сельскай і лясной гаспадаркі было немагчыма без адпаведных кваліфікаваных працаўнікоў.

Пад уплывам запатрабаваньняў тагочаснага моманту, думка аб адчыненьні на Беларусі Унівэрсытэту пакідаецца, і замест Унівэрсытэту высоўваецца думка аб адчыненьні вышэйшае вучэбнае ўстановы з тэхнічным і практычным ухілам. Так, у жніўні 1901 году адбыўся ў Вільні зьезд прадстаўнікоў сельска-гаспадарчых таварыстваў Беларусі на якім абгаварвалася пытаньне аб заснаваньні вышэйшай вучэбнае ўстановы ў Вільні. Гэтае-ж пытаньне абгаворвалася і ў Віленскай гарадзкой Думе. Грунтуючыся на тым, што на Беларусі няма мінэральнага багацьця, няма ніякай хоць крыху разьвітай прамысловасьці, што дзесяцімільённае жыхарства Беларусі занята сельскай гаспадаркай, зьезд сельскіх гаспадароў выказаўся за адчыненьне Політэхнікума з аддзяленьнямі сельска-гаспадарчым, лясным, хімічным, мэханічным і будаўнічым, як найбольш адпавядаючым месным запатрабаваньням. Аднак-жа, гэтая пастанова ня мела ніякага значэньня. Пытаньне гэта ў урадавых сфэрах далей не пасунулася. Расійскі ўрад, як і раней, баяўся адчыненьня на тэрыторыі Беларусі вышэйшае вучэбнае ўстановы[1]).

У 1903 годзе адбыўся ў Дзьвінску Вобласны Сельска-Гаспадарчы Зьезд, у якім прымалі ўдзел як і месныя сельскія гаспадары, так і прадстаўнікі агрономічнай навукі. Можна сказаць, што тут былі прадстаўнікі ад усяго Беларускага абшарніцкага земляўласьніцтва цалкам. Удзельнік зьезду П. Стральцоў зрабіў даклад аб вышэйшай вучэбнай установе ў Паўночна-Заходняй Краіне. Па думцы дакладчыка, адчыненьне вышэйшае вучэбнае ўстановы на Беларусі, калі дзяржаўны крэдыт на патрэбы асьветы вельмі нязначны, немагчыма без дапамогі месных сродкаў. З прычыны гэтага, дакладчык думаў, што месныя сельскія гаспадары, як вядома буйная грамадзкая адзінка, павінны прыняць меры да таго, каб забясьпечыць гэтую вышэйшую вучэбную ўстанову неабходнымі матар'яльнымі сродкамі. Па думцы дакладчыка, нельга спадзявацца на добраахвотныя афяры па падпісцы. Дзеля гэтага Вобласнаму Сельска-Гаспадарчаму Зьезду неабходна хадатайнічаць перад урадам аб тым, каб было дазволена абкласьці пэўным зборам у простым пропорцыянальным разьмеры ўсіх наогул сельскіх гаспадароў 6-ці губэрняў, якія ўваходзяць у склад Віленскае Вучэбнае Акругі. Па думцы дакладчыка, сялянскія вобчаствы звальняюцца ад абкладу, бо яны шмат плацяць на патрэбы ніжэйшых сельскіх школ.

Вобласны зьезд, разам з хадайніцтвам аб атрыманьні дазваленьня на гэты добраахвотны абклад, аднак-жа павінен паклапаціцца аб тым, каб гэты абклад быў абавязковым, і каб земскія ўстановы былі пасярэднікамі паміж сельскімі гаспадарамі і ўрадам. Такім чынам земскія ўстановы зьявіліся-б юрыдычна і моральна адказнымі за ўзносы гэтага абкладу. Апрача таго, па думцы дакладчыка, магчыма, апрача самаабкладу, знайсьці так-сама і іншыя крыніцы месных сродкаў, дзякуючы якім пытаньне аб адчыненьні ў краі вышэйшае вучэбнае ўстановы,

[1]) П. Стрельцов. Opus cit. стр. 10; Ф. Турук. Opus cit. стр. 178.
[2]) П. Стрельцов. Opus cit стр. 10.

зрабілася-б больш магчымым. Дакладчык паказаў на існаваньне так званага Гільзенаўскага фундуша, прыбытак з якога ішоў на дабрачынныя патрэбы і, у прыватнасьці, сродкі, якія ўжо назьбіраліся, былі адданы на пабудову мужчынскае гімназыі. Між тым, па думцы Язэпа Гільзена, які адпісаў маёнтак, прыбыткі з яго павінны былі ісьці „на розныя дабрачынныя мэты і асабліва на пашырэньне навук, прыгожага мастацтва і на выхаваньне беднае шляхецкае моладзі“.

Дакладчык думаў, што, каб Гільзенскі фундуш быў зьвернуты на патрэбы вышэйшае вучэбнае ўстановы, то гэта цалкам узгаднялася-б з жаданьнем адказальніка, бо дапамагала-б пашырэньню навук і прыгожага мастацтва. Прыводзячы довады на карысьць адчыненьня Унівэрсытэту на Беларусі, дакладчык даказваў неабходнасьць яго ўстаноўленьня для разьвіцьця агрономічнае навукі, якая так патрэбна для разьвіцьця сельскае гаспадаркі і апіраўся на словы вядомага Лібіха, заснавальніка земляробскае хіміі, які сказаў, што сельска-гаспадарчыя навукі належаць Унівэрсытэту бо спэцыяльныя сельска-гаспадарчыя акадэміі прынесьлі больш шкоды, чымсі карысьці і зусім не адпавядаюць сучасным запатрабаваньням, якія вымагаюцца ад вышэйшае сельска-гаспадарчае асьветы.

Ідэі Лібіха былі ажыцьцяўлены ў Нямеччыне, дзе ў 1864 годзе быў адчынен пры Гальскім Унівэрсытэце сельска-гаспадарчы інстытут. Дакладчык лічыць, што вопыт адчыненьня такога Інстытуту быў вельмі ўдалы і што ў сучасны момант цэнтрам сельска-гаспадарчае навукі ў Нямеччыне зьяўляюцца не спэцыяльныя Акадэміі—Політэхнікумы, а Унівэрсытэты Лейпцыга, Гальле і Браслаўля. Адчыненьне такога аддзяленьня пры Унівэрсытэце зьяўляецца неабходным, бо Беларусь—краіна сельскае-гаспадаркі з асаблівымі ўмовамі глебы і клімат—мае шмат нескарыстаных культурай зямельных абшараў, для апрацоўкі якіх патрэбны новыя спосабы. Адсюль вынікае, што правільная пастаноўка вышэйшае сельска-гаспадарчае асьветы ў Расіі наогул, па думцы дакладчыка, складае адно з галоўнейшых чарговых пытаньняў.

Апрача таго, па думцы дакладчыка, Унівэрсытэт павінен зрабіцца цэнтрам расійскае асьветы і правадніком расійскае грамадзкасьці. Дакладчык паказвае, што месная моладзь шукаючы вышэйшай адукацыі, едзе ў Нямеччыну, Бэльгію і Швэйцарыю, і што такая эміграцыя, па многіх прычынах, наўрад узгадняецца з асновамі расійскае грамадзкасьці і расійскае асьветы. Дакладчык паказваў таксама і на тое, што ў сучасны момант мы маем вельмі мала навукова-організаваных досьледаў па меснай гісторыі, якая вельмі багата вялікімі здарэньнямі і мае вялікае значэньне для ўсіх усходніх і заходніх суседзяў. „Вялікія скарбы, як розныя акты, дакументы, якія належаць да мінулага, ляжаць нярухомымі на паліцах, закураных пылам у цэнтральным архіве, чакаючы вопытнае рукі вучонага, якая выцягнула-бы на сьвет божы і разабралася-б у гэтых летапісах мінулага. Частка гэтых кніжніц, якія існавалі без усякае карысьці некалькі дзесяцігодзяў, перавездзена ў іншыя месцы. Напрыклад, найкаштоўная Езуіцкая бібліятэка, якая захоўвалася нечапанай у Віцебску год таму назад была перавезена ў Кіеў, а на гэтых днёх адбылося скасаваньне Віцебскага Цэнтральнага архіву Старажытных Актаў, Віцебскай і Магілёўскай Губэрняў“. Высоўваючы практычныя меркаваньні на карысьць адчыненьня Унівэрсытэту, дакладчык зазначаў, што шэсьць заходніх губэрній прыкметна церпяць „аб бязумоўнае неадпаведнасьці шмат розных запытаньняў меснага жыцьця з культурнымі сіламі, якія зьвязаны з імі не выпадковымі акалічнасьцямі, службовай ці грамадзкай чыннасьцю, як цяпер, а нараджэньнем, выхаваньнем, духоўнымі, грамадзкімі і эко-

мічнымі інтарэсамі“. Гэтыя інтарэсы ў сувязі з этнографічнымі і пляменнымі асаблівасьцямі жыхарства зусім ня вывучаны. Нашае сельскае гаспадарства, шукаючы лепшых шляхоў, кідаецца з боку ў бок, ад земляробства да абробнай прамысловасьці і ад прамысловасьці да земляробства. Нарэшце, мы ня можам з упэўненасьцю сказаць, ці мы жывем у земляробскім раёне, і дзе тыя сродкі, якія паднялі-б заняпаўшую сельскую гаспадарку.

Падняцьце адукацыйнага ўзроўню сельскіх гаспадароў і іншых груп жыхарства шляхам адчыненьня вышэйшае вучэбнае ўстановы, каб палегчыць маладому пакаленьню дасягненьне вышэйшае асьветы зрабіла-б больш простым вырашэньне гэтых задач нашага часу. Дакладчык думаў, што і гарады, зацікаўленыя організацыяй Унівэрсытэту, прыйдуць на дапамогу новай вышэйшай вучэбнай установе. Што датычыцца месца для Унівэрсытэту, то кожная губэрнія мае шмат сур'ёзных довадаў, якія гавораць на карысьць яе. Аднак, дакладчык думае, што было-б справядліва каб зьезд ня выказваў пэўнай думкі па гэтаму пытаньню, а перадаў яго на погляд ураду, ініцыятыве і пажаданьням зацікаўленых гарадоў. Такая позіцыя неабходна дзеля таго, каб абмінуць шкодны для справы папрок у тым, што карыстаючыяся выпадковай большасьцю галасоў зьезд выбраў адзін горад перад другім, тады як, па сутнасьці пытаньне, дзе павінна быць вышэйшая вучэбная ўстанова, для зьезду мае другароднае значэньне ў параўнаньні з самым фактам заснаваньня такой вучэбнай установы для патрэб Паўночна-Заходняга Краю [1]).

Усе палажэньні дакладчыка былі прыняты Вобласным Сельскагаспадарчым Зьездам. Адначасна пытаньне аб Унівэрсытэце было ўзьнята спачатку ў Віцебску, на пасяджэньні Гарадзкой Думы ад 27-га жніўня, якая пастанавіла ўвайсьці з хадайніцтвам аб адчыненьні Унівэрсытэту [2]). Не бяз уплыву пастановы Вобласнага зьезду, Менская Гарадзкая Дума ўзьняла хадайніцтва перад урадам аб адчыненьні на Беларусі Унівэрсытэту і асыгнаваньні неабходных для гэтай мэты сродкаў. 3-га верасьня было склікана экстранае пасяджэньне Гарадзкой Думы, на якім сябра Думы В. О. Янчэўскі выступіў з прапазыцыяй хадатайнічаць перад урадам аб адчыненьні Унівэрсытэту ў Менску. Ініцыятар прапазыцыі з аднаго боку паказваў на географічнае становішча Менску, як вельмі зручнае для Унівэрсытэту, а з другога боку адзначаў і тое, што ў Менску штогод канчае сярэднюю школу вялікая колькасьць асоб, якія прымушаны ехаць за межы Беларусі ў іншыя вучэбныя ўстановы. Для разьвіцьця культуры і пад'ёму народнай гаспадаркі Беларусі, па думцы Янчэўскага, Унівэрсытэт зьяўляецца неабходным. Менская Гарадзкая Дума, знаходзячы, што адчыненьне Унівэрсытэту надзвычайна важна як у культурных і агульна-асьветных адносінах, гэтак і інтарэсах дальнейшага ўзросту гораду, пастанавіла узьняць адпаведнае хадайніцтва аб адчыненьні ў Менску Унівэрсытэту і з свайго боку аддаць для пабудаваньня памяшканьняў Унівэрсытэту неабходны вучастак зямлі і 500.000 руб. грашыма [3]).

Пытаньне аб Унівэрсытэце на Беларусі пад уплывам пастаноў, як Вобласнага Зьезду сельскіх гаспадароў гэтак і Віцебскай і Менскай Гарадзкое Думы, вельмі падрабязна абгаворвалася як у мясцовым, так і ўрадавым друку. Газэты выказваліся за неабходнасьць адчыненьня Унівэрсытэту па меркаваньнях як экономічнага гэтак і полі-

---

[1]) П. Стрельцов. Opus cit. стр. 10–30.

[2]) П. Стрельцов. Opus cit. стр. 31.

[3]) П. Стрельцов. Opus cit. стр. 33. Школа и культура Советской Белоруссии № 1. 1919 г. стр. 35. Ф. Турук.—стр. 177.

тычнага характару. Усе, хто пісаў аб неабходнасьці адчыненьня Унівэрсытэту на Беларусі, зразумела, разглядалі Беларусь толькі як частку Расійскае імпэрыі, якая мае свае месныя этнографічныя, культурныя і экономічныя асаблівасьці. Унівэрсытэт на Беларусі павінен быў зьявіцца правадніком расійскае грамадзкасьці і расійскае політыкі. Абаронцы Унівэрсытэту, зразумела, ня думалі аб тым, каб надаць Унівэрсытэту месны колёрыт, альбо аб тым, каб унівэрсытэт на Беларусі зрабіўся-б цэнтрам нацыянальна-культурнага адраджэньня Беларусі.

Іншая пастаноўка пытаньня была, зразумела, немагчымай папершае таму, што самая думка аб нацыянальна-культурным адраджэньні Беларускага народу толькі яшчэ нараджалася і пакуль што была слаба пашырана, а з другога боку прадстаўнікі земляўласьніцтва і гарадзкіх вобчастваў, зразумела, уяўлялі сабе Беларусь, як сустаўную частку Расійская імпэрыі. Аднак, урад на гэтыя хадайніцтва ня даў ніякага пэўнага адказу. Міністэрства Народнае Асьветы, як і раней, баялася таго, каб Унівэрсытэт на Беларусі не зрабіўся цэнтрам нацыянальна-культурнага і політычнага руху, што спрыяла-б пашырэньню ў краі політычнага настрою, які з пункту погляду агульна-расійскіх дзяржаўных ідэй быў зусім не жаданым. Міністэрства Народнае Асьветы добра памятала аб Віленскім Унівэрсытэце, аб яго політычным значэньні і аб яго ўдзеле ў паўстаньні 1830 году.

Ня гледзячы на няўдачу ў пытаньні аб адчыненьні Унівэрсытэту ў Менску, Менская Гарадзкая Дума ў 1906 годзе зноў узьнімае пытаньне аб адчыненьні Унівэрсытэту ў Менску і, разам з тым, для ўзмацненьня свайго хадайніцтва, зварочваецца да земскіх устаноў з тым, каб земства, таксама зацікаўленае адчыненьнем Унівэрсытэту, як і горад, пайшло насустрач гораду, падтрымаўшы хадайніцтва Гарадзкое Думы, як асыгнаваньнем грошай , так і адпаведнымі пастановамі.

Земства, у асобе Менскай Губэрскай Управы па справах земскае гаспадаркі, аднеслася адмоўна да хадайніцтва Гарадзкое Думы аб адчыненьні Унівэрсытэту ў Менску. Даклад Губэрскае Управы разглядаўся ў Губэрнскім Комітэце, які таксама падтрымаў пастанову Губэрнскае Управы, апіраючыся, як на прычыну адмовы, на тое, што Губэрнскі Комітэт „ня мае права рабіць якія-небудзь асыгнаваньні з земскіх сродкаў на дапамогу вышэйшай адукацыі, згодна Палажэньню ўстановам па справах земскай гаспадаркі“. Далей Губэрнскі Комітэт паказваў, што колькасьць атрымаўшых адукацыю ў Менскай губэрніі, у адносінах да агульнай колькасьці жыхарства, зьяўляецца зусім нязначнай, і таму „страта сродкаў, якія зьбіраюцца з усяе масы жыхарства на абсталяваньне і ўтрыманьне такое вучэбнае ўстановы, якой можа карыстацца толькі нязначная і пры гэтым найбольш заможная група асоб, ня можа мець месца“. Праўда, ня ўсе сябры Губэрнскага Комітэту былі згодны з гэтай пастановай, меншасьць пробавала абараняць ідэю адчыненьня Унівэрсытэту ў Менску. Аднак, Губэрнскі Комітэт пастанавіў, што асыгнаваньне 500.000 рублёў з земскіх сум на Менскі Унівэрсытэт зьяўляецца незаконным, не адпавядаючым патрэбам вялізнае масы платнікаў земскіх падаткаў і немагчымым па стану земскіх падаткаў[1]). Так, Менскі Губэрнскі Комітэт адхіліў хадайніцтва Гарадзкое Думы аб агульным выступленьні перад урадам аб адчыненьні Унівэрсытэту ў Менску. Зразумела, Менскі Губэрнскі Комітэт, які складаўся ў большасьці з земляўласьнікаў, пад уплывам аграрнага руху і ў 1905 годзе і 1906 годзе павінен быў аднесьціся адмоўна да гэтага хадайніцтва, бо адукацыя народнае масы, з пункту погляду іх

[1]) „Школа и Культура“, стр. 35-36.

політычных інтарэсаў, была, бязумоўна, некарыснай. Аднак, Менская Гарадзкая Дума не згадзілася з новай няўдачай у пытаньні аб адчыненьні Унівэрсытэту. Пытаньне зноў было пастаўлена на пасяджэньні Гарадзкое Думы ў 1911 годзе. Тое-ж пытаньне абгаворвалася і ў Менскім Губэрнскім Комітэце. На гэты раз Комітэт падышоў інакш да ідэі адчыненьня вышэйшае вучэбнае ўстановы. Праўда, абедзьве грамадзкія ўстановы ўжо не настайвалі на адчыненьні Унівэрсытэту з некалькімі факультэтамі. Прымаючы пад увагу рознага роду практычныя і політычныя меркаваньні, Гарадзкая Дума і Губэрнскае Земства пастанавілі хадайнічаць аб адчыненьні аднаго толькі мэдычнага факультэту, разьлічваючы, што ў далейшым, пры існаваньні аднаго мэдычнага факультэту, будзе лягчэй дабіцца атрымаць спрыяючы адказ на ўзьнятае хадайніцтва аб адчыненьні Унівэрсытэту. Гарадзкая Дума пастанавіла аддаць пад Унівэрсытэт хутар Людамант і брала на сябе абавязак правесьці на гэты хутар электрычны трамвай [1]). Пытаньне аб адчыненьні Унівэрсытэту ставілася на зусім рэальную глебу. І Гарадзкая Дума і Губэрнскае Земства былі далёка ад усякіх ранейшых нацыянальна-політычных традыцый, зьвязаных з Віленскім Унівэрсытэтам. Абедзьве грамадзкія ўстановы, падымаючы пытаньне аб Унівэрсытэце, мелі на́ ўвазе толькі тагочасныя патрэбы краю. Гэты край, у сэнсе здавальненьня яго мэдычнай дапамогай, быў значна адсталым у параўнаньні з земскімі губэрнямі і гарадамі Украіны ці Цэнтральнае Расіі. Аднак-жа і гэта хадайніцтва ня было здавольнена. Спробы членаў Дзяржаўнай Думы, абраных ад беларускіх губэрняў, падтрымаць перад урадам хадайніцтва вышэйпамянёных грамадзкіх установ, таксама не зрабілі ніякага ўплыву на лёс хадайніцтва. Урад не зьвяртаў ніякай увагі на грамадзкія хадайніцтвы і заявы членаў Дзяржаўнае Думы. Зразумела, сам урад добра разумеў неабходнасьць адчыненьня для Беларусі Унівэрсытэту і, у прыватнасьці, Мэдычнага факультэту. Аднак-жа політычныя ўспаміны аб ролі Віленскага Унівэрсытэту ў рэволюцыйным руху краіны прымушалі ўрад адхіляць усе хадайніцтвы.

У пачатку 1914 году пры Дзяржаўнай Думе была організавана Асобная Нарада, якая выпрацоўвала агульны плян адчыненьня вышэйшых сельска-гаспадарчых вучэбных установ у галоўных земляробскіх раёнах Расіі. Урад быў прымушан пайсьці на організацыю такой Нарады, бо хранічны аграрны крызіс і заняпад сельскай гаспадаркі, галоўным чынам сялянскае, рабіўся небясьпечны. Гэтая-ж Нарада мела на ўвазе адчыніць у Менску Сельска-Гаспадарчы Інстытут, з прычыны асаблівасьцяй Беларусі, як у натуральна-гістарычным, гэтак і ў культурна-бытавым сэнсе. У Дзяржаўную Думу быў ужо ўнесен проект аб адчыненьні адпаведных вышэйшых школ, але 'распачатая вайна не дала магчымасьці гэтую ідэю ажыцьцявіць [2]).

Ня гледзячы на вайну, у буржуазных беларускіх грамадзкіх колах думка аб неабходнасьці адчыненьня Унівэрсытэту так насьпела і патрэбнасьць у існаваньні Унівэрсытэту так востра адчувалася, што ў 1916 годзе, не зважаючы на ваенныя падзеі, амаль што адначасна Магілёўскае Губэрнскае Земскае Сабраньне, Віцебская Губэрнская Земская Управа, Менская Гарадзкая Дума і Менскае Губэрнскае Земства хадайнічалі перад Урадам аб адчыненьні Унівэрсытэту ў адным з гарадоў Беларусі [3]) Міністэрства Народнае Асьветы і на гэтае хадайніцтва адказала адмоўна. Па думцы Міністэрства, адчыненьне Унівэрсытэту ў Менску было немагчыма таму, што горад знаходзіўся блізка ад фронту, а іншыя гарады, як Віцебск і Магілёў, не зьяўляюц-

[1]) Ф. Турук, стр. 179.
[2]) Ф. Турук, opus cit., стр. 180.
[3]) Ф. Турук, стр. 180. „Школа и Культура“, стар. 36.

ца цэнтрамі Паўночна-Заходняга, па ўрадавай тэрмінолёгіі, краю. Такім чынам, пасьля зачыненьня Віленскага Унівэрсытэту Беларусь заставалася бяз вышэйшае вучэбнае ўстановы, і ўсе спробы буржуазных грамадзкіх установ дабіцца адчыненьня на Беларусі вышэйшае вучэбнае ўстановы ня далі ніякіх дадатных вынікаў. Царскі ўрад, вельмі добра разумеючы важнасьць узьнятай проблемы і неабходнасьць яе дадатнага вырашэньня, аднак адхіліў усе хадайніцтвы. Політычныя меркаваньні заўсёды бралі верх над рэальнымі патрэбамі краю.

Барацьба за організацыю на Беларусі Вышэйшае школы пачалася зноў з эпохі Лютаўскае рэволюцыі. Рэволюцыя, скінуўшы ланцугі самаўладзтва з жыцьця народаў, якія насялялі царскую Расію, дала таўчок да нацыянальна-культурнага руху народаў. Для беларускіх нацыянальных організацый пытаньне аб адчыненьні Унівэрсытэту робіцца актуальным, у якасьці аднаго за праграмных запатрабаваньняў, якое павінна быць неадкладна вырашана.

Рэволюцыйны рух, які ўскалыхнуў усю царскую Расію, ня гледзячы на пэўную нацыянальную політыку, якую праводзіў урад Кастрычнікавае Рэволюцыі, усё-ж такі, у першыя часы, ня мог даць Беларусі Унівэрсытэту.

Перад рэволюцыйным урадам, які ўзяў уладу на моцы Кастрычнікавага перавароту, стаяла так многа пытаньняў, якія трэба было неадкладна вырашыць, што, зусім зразумела, пытаньне аб адчыненьні на Беларусі Унівэрсытэту адыходзіла назад. Апрача таго, агульнае становішча на Заходнім фронце было такім, што організаваць Унівэрсытэт пры ўмовах окупацыі Менску нямецкімі вайскамі было немэтазгодным. Сапраўды, окупацыя немцамі Беларусі хутка зрабілася фактам.

У часе нямецкай окупацыі ў беларускай прэсе ў Менску абгаворвалася пытаньне аб адкрыцьці ў Менску Беларускага Унівэрсытэту. Па гэтаму поваду прафэсарам М. В. Доўнар-Запольскім была прадстаўлена дакладная запіска, у якой былі выказаны тыя палажэньні, на аснове якіх трэба было адкрыць Унівэрсытэт. Адначасна акадэмік Г. Ф. Карскі таксама выступіў з проектам унівэрсытэцкага статуту. Па думцы М. В. Доўнар-Запольскага, будучы Унівэрсытэт павінен быў складацца з наступных факультэтаў: 1) Гістарычна-філёлёгічнага, з двома аддзяленьнямі: гістарычным і гістарычна-літаратурным, 2) Фізычна-матэматычнага, у складзе аддзяленьняў: прыродазнаўчага, хімічнага і агрономічнага, 3) Юрыдычнага, 4) Комэрцыйна-экономічнага, 5) Мэдычнага і 6) Теолёгічнага. Па проекту акад. Е. Карскага, будучы Унівэрсытэт павінен быў таксама знаходзіцца ў Менску, які зьяўляецца вельмі значным культурным і экономічным цэнтрам Беларусі і посьле Вільні зьяўляецца самым багатым горадам. Па проекту акад. Карскага будучы Унівэрсытэт павінен быў складацца з факультэтаў: 1) Тэолёгічнага, 2) Гістарычна-філёлёгічнага, 3) Фізычна-матэматычнага, 4) Юрыдычнага і 5) Мэдычнага. Апрача таго, пры адпаведных факультэтах могуць быць адчынены агрономічнае і комэрцыйнае аддзяленьні. Наогул абодва проекты організацыі будучага Унівэрсытэту былі вельмі падобны і мала чым розьніліся ад організацыі старых расійскіх унівэрсытэтаў. Аднак важна адзначыць, што ў часы нямецкай окупацыі думка аб неабходнасьці адкрыцьця ў Беларусі Унівэрсытэту канчаткова замацавалася сярод буржуазыйных грамадзкіх дзеячоў і прадстаўнікоў беларускаў інтэлігенцыі. Лістападаўская нямецкая рэволюцыя 1918 году вызваліла Беларусь ад нямецкай окупацыі. У Менску ізноў замацавалася савецкая ўлада. Пытаньне-ж аб адкрыцьці Беларускага Унівэрсытэту пастарому захавала сваю актуальнасьць і было прадметам асаблівай увагі з боку ўраду савецкай Беларусі.

П. Панкевич

Педагогические идеи Н. А. Добролюбова

Добролюбов, как политический деятель

Добролюбов был сотрудником журнала: „Современник“, который в 60-х годах находился под влиянием Чернышевского. Вокруг этого журнала группировались наиболее революционные элементы тогдашнего общества. Добролюбов был представителем революционной демократии. Он являлся ближайшим учеником Чернышевского. В нем отразились настроения „Молодой России“ средины прошлого столетия. В то время, как на долю Чернышевского пала разработка программных проблем, он занимался, главным образом, разработкой тактических вопросов.

Либеральные противники обвиняли кружок „Современника“ в политическом индифферентизме. Это—не верно. Никто из членов этого кружка не отстранялся от политической жизни. Чернышевский и Добролюбов написали немало работ политического характера. Правда, разрешение политических проблем у них было не всегда ясное и может быть не всегда правильное с нашей современной точки зрения. Но во всяком случае их политическая активность для нас остается несомненной. При оценке их взглядов, кроме того, надо держаться исторической перспективы и учитывать своеобразные условия борьбы того времени. Царизм давил непомерной тяжестью своих преследований на революционные элементы тогдашнего общества. Существовала строгая цензура, не позволявшая говорить прямо и открыто. Свои настоящие мысли автор был вынужден излагать между строк. От этого, разумеется, терялась последовательная революционность литературных работ, хотя на самом деле автор стоял на последовательной революционной точке зрения. Это было и с Добролюбовым. У него мы сплошь и рядом находим наиболее передовые для того времени революционные мысли. Но эти мысли надо читать между строк.

Добролюбов сочувствовал политической демократии С.-А. Соед. Штатов, так как считал, что здесь в основе государственного строя лежит „народная воля“ и полная „административная децентрализация“. Он недвусмысленно заявлял, что можно достигнуть блага для общества и для отдельной личности лишь при условии установления конституционного государства. Мы даже находим у него наброски программы конституционно-демократических реформ в России. Эта программа, конечно, носила умеренный характер, но для 60-х годов она была своевременной и необходимой.

Подобно Чернышевскому, Добролюбов протестовал против крепостного права и требовал „освободить крестьян от рабства и вообще раскрепостить человеческую личность, обеспечив ей вместе с тем право на продукт ее труда“ [1]). При этом, не исключалась возможность *революционного освобождения крестьян.*

---

[1]) Ю. М. Стеклов. Борцы за социализм. Изд-ство „Денница“. Москва, 1918 г. Стр. 3.

Добролюбов вел борьбу с либералами и высказывался против буржуазного парламентаризма, считая его ограниченным в отношении методов борьбы. Особенно он был враждебен к либерализму за его умолчание по вопросам социальным, имевшим непосредственное отношение к трудовым массам. Он оправдывал Р. Оуэна за то, что тот не хотел примкнуть к радикальной партии. Добролюбов правильно считал недостаточным осуществить одни только политические реформы для того, чтобы облегчить положение трудящихся. Здесь он даже доходил до требований социализма. Правда, идея социализма у Добролюбова имела утопический уклон. В этом отношении он кое-что заимствовал от западно-европейских социалистов—утопистов, главным образом, от Р. Оуэна. Он не понимал исторического значения политических стачек, признавал верной идею народного банка, дарового народного кредита и рабочих квитанций. От Р. Оуэна эта идея перешла позднее к Прудону, которого справедливо раскритиковал Маркс.

Добролюбов старался освободиться от влияний идеалистической философии по вопросам о сущности исторического процесса. Он признавал, что „в истории не может быть случайности" и что в основание истории должна быть положена мысль об участии в событиях всего народа, составляющего государства"[1]). Поведение личности и даже гения строго обусловлено социальными отношениями. „Без сомнения,—пишет он,—великие исторические преобразователи имеют большое влияние на развитие и ход исторических событий в свое время и в своем народе; но не нужно забывать, что прежде чем начнется их влияние, сами они находятся под влиянием понятий и нравов того времени и того общества, на которое потом начинают они действовать силою своего гения"[2]) Добролюбов стоял на точке зрения детерминизма. Это приближало его к материалистической философии. Он справедливо указывал по адресу идеалистов, что, „к сожалению, историки иногда почти не избегают странного увлечения личностями *в ущерб исторической необходимости"*[3]). Отсюда у него и правильная постановка вопроса о задачах истории. „История занимается людьми, даже и великими!—говорил он,—только потому, что они имели важное значение для народа или для человечества. Следовательно, главная задача истории великого человека состоит в том, чтобы показать, как умел он воспользоваться теми средствами, какие представлялись ему в его время, как выразились в нем те элементы живого развития, какие мог он найти в своем народе"[4]). Закономерность исторического процесса определяется классовой борьбы. Это подтверждал и Добролюбов. „Борьба аристократии с демократией,—говорил он,—составляет все содержание истории". Эта борьба носит социально-экономический характер: она идет между трудящимися и дармоедами. Постоянная тенденция истории заключается в уничтожении дармоедов и возвеличении труда.

Добролюбов не верил, что справедливость на земле может быть осуществлена по доброй воле господствующих классов. Он возлагал надежды на трудящиеся массы и в частности на пролетариат. В этом отношении он вместе с Чернышевским резко отличается от социалистов-утопистов западно-европейской школы. Он был убежден, что только революционное движение избавит пролетариат от его бедственного положения. Так как в основе общественных отношений того

---

[1]) Добролюбов. Полн. собр. соч. под редакцией Лемке. Спб. 1911 г. т. II. Стр. 12.
[2]) Там же, т. II. Стр. 12—13.
[3]) Там же, т. II. Стр. 14. Разрядка наша, П. П.
[4]) Там же, т. II. Стр. 13.

времени лежала эксплоатация, Добролюбов полагал, что самой радикальной мерой социального преобразования является уничтожение этой эксплоатации.

Добролюбов боролся против крепостного права, либерализма и абсолютизма. Он обращал внимание на улучшение материального положения трудящихся масс и в частности пролетариата, стремился к социалистическому преобразованию общества, одобряя метод революционного переворота. Он надеялся на две социальные силы: прогрессивную молодежь и народ. „В народе, в коренном народе, нет и тени того, что преобладает в нашем цивилизованном обществе,—писал он.—В народной массе нашей есть дельность, серьезность, есть способность к жертвам. В этом народе есть такая сила на добро, какой положительно нет в том развращенном и полупомешенном обществе, которое имеет претензию одного себя считать образованным и годным на что-нибудь дельное“ [1]). Никто иной, как именно Добролюбов первым выдвинул идею „хождения в народ“. Он призывал молодежь сблизиться с народом. „Кто серьезно проникся этой мыслью,—подчеркивал он,—тот почувствует в себе более доверия к народу, больше охоты сблизиться с ним в полной надежде, что он поймет, в чем заключается его благо, и не откажется от него по лени или малодушию. С таким доверием к силам народа и с надеждою на его добрые расположения можно действовать на него прямо и непосредственно, чтобы вызвать на живое дело крепкие свежие силы и предохранить их от того искажения, какому они так часто подвергаются при настоящем порядке вещей“ [2]). Но было бы ошибочно думать, что Добролюбов идеализирует народ: он видел и его недостатки, понимал групповые и классовые различия в нем и т. д.

Добролюбов полагал, что при общеевропейской революции, которая будет социалистической, революционная партия в России, воспользовавшись замешательством правительства и недовольством народа, может совершить переворот и при наличии общинного землевладения приступить к осуществлению социализма. Это именно и характеризует Добролюбова, как революционного демократа и социалиста 60-х годов.

Психо-физиологические основы воспитания

У Добролюбова мы наблюдаем попытку подвести под воспитание педологические основы. Это увеличивает научную ценность его педагогических высказываний. Проблема поведения человека у него переплетается с проблемой физического воспитания. Тут нет случайности. Добролюбов был убежден, что поведение человека определяется условиями социальных отношений, с одной стороны, и биологическими свойствами организма, с другой; причем, доминирующее значение принадлежит социальной среде. Эта точка зрения вполне соответствует выводам науки. Поскольку биологическая сторона нашей природы имеет большое значение в поведении человека, Добролюбов, естественно, считал необходимым обратить должное внимание на культивирование этой природы, на физическое воспитание. Мысли об органическом развитии человека изложены в статьях: „Органическое развитие человека в связи с его умственной и нравственной деятельностью“ [3]), „Основания опытной психологии“ [4]), „О физическом воспи-

[1]) Цит. по книге Стеклова. „Борцы за социализм“. Стр. 30—31.
[2]) Там же. Стр. 31.
[3]) Добролюбов, Полн. собр. соч. под ред. Лемке, т. I.
[4]) Там же, т. III, стр. 47—54.

тании детей в период их первоначального развития“ [1]), „Физиологически-психологический сравнительный взгляд на начало и конец жизни“ и т. д. Основной статьей является первая—„Органическое развитие человека“.

Добролюбов выступает, как материалист, которому не чужда даже и диалектика. В этом отношении он стоит выше французских материалистов. С явным сочувствием он говорит о молодых естество-испытателях, которые ,,следуют не Платону, не Окену, даже не Шеллингу, а лучшим, наиболее смелым и практическим из учеников Гегеля“[2]). Кого именно понимает Добролюбов под лучшими, смелыми и практическими учениками Гегеля, мы не находим указаний; но, несомненно, здесь идет речь о левых гегельянцах, в числе которых был и Маркс. Добролюбов осуждает заслуженного профессора В. Берви за то, что тот остановился на философии Фихте и дальше этого не мог пойти[3]). Берви был недоволен тем, что ,,все естественные науки обратились к материальным исследованиям, полезным для настоящей жизни“[4]). То, что не нравится Берви, поддерживает Добролюбов, и на этом противопоставлении ясно обнаруживаются материалистические взгляды последнего.

Организм не представляет собою сумму самостоятельных частей, а является единым цельным. В нем каждая часть органически связана с целым и не может существовать без этого целого. Здесь Добролюбов ушел дальше французских материалистов. Ламетри, Дидро и др. представляют себе организм как нечто сложное, состоящее из самостоятельных частей. Каждая часть живет своей собственной жизнью. Глаз, уши, сердце, дыхательный аппарат и проч.—все это более или менее отграниченные области существования. Разумеется, французские материалисты были не правы. Они механически разрешали проблему, ибо рассматривали каждую часть вне связи с целым организмом и самый организм представляли не как синтез всех анатомо-физиологических явлений, а как сумму самостоятельных частей. Добролюбов этой ошибки избежал. „Вместе с тем мы узнали,—писал он,—что каждое из простых веществ, входящих в состав нашего тела, само по себе не имеет жизни,—следовательно, *жизненность, обнаруживаемая нами, зависит не от того или другого вещества, а от известного соединения всех их*“ [5]).

Добролюбов боролся против дуалистов, представлявших себе человека состоящим из двух самостоятельных элементов—души и тела. Ссылаясь на последние выводы естественных наук, он доказывал единство человеческой природы. „Только новейшая наука—говорил он—отвергла схоластическое раздвоение человека и стала рассматривать его в полном, неразрывном его составе, телесном и духовном, не стараясь разобщать их. Она увидела в душе именно ту силу, которая проникает собою и одушевляет весь телесный состав человека. На основании такого понятия, наука уже не рассматривает ныне телесные деятельности отдельно от духовных, и обратно. Напротив, во всех, самых ничтожных телесных явлениях наука видит действие той же силы, участвующей бессознательно в кровотворении, пищеварении и проч. и достигающей высоты сознания в отправлениях нервной системы и

[1]) Там же, т. II, стр. 731—736.
[2]) Добролюбов. Сочинения. Изд. „Книжного магазина для инородных“ Надеина, Москва, т. I. (Изд. 3-е). Стр. 569.
[3]) Там же, т. I, стр. 569—570. (Изд. Надеина)
[4]) Там же, т. I. Стр. 568.
[5]) Там же, т. II. Стр. 30. Разрядка наша, П. П.

преимущественно мозга“[1]). Добролюбов неоднократно подчеркивал, что „душа не внешней связью соединяется с телом, не случайно в него положена, не уголок какой-нибудь занимает в нем,—а сливается с ним необходимо, прочно и неразрывно, проникает его все и повсюду, так, что без нее, без этой силы одушевляющей, невозможно вообразить себе живой человеческий организм, и наоборот“ [1]). В этой формулировке отсутствует та ясность, которая свойственна марксизму. Здесь есть такие неосторожные выражения, как „одушевляющая сила“. Тем не менее Добролюбов здесь стоит на твердой почве материалистического монизма.

Как же можно обнаружить психические (душевные) явления в организме? Так как эти явления существуют в теле и неразрывно связаны с ним, то, разумеется, их можно обнаружить в телесных свойствах человека и животных. „Затем наука об‘яснила,—справедливо указал Добролюбов,—что всякая деятельность, обнаруженная человеком, лишь настолько и может быть нами замечена, поскольку обнаружилась она в телесных, внешних проявлениях, и что, следовательно, о деятельности души мы можем судить только по ее проявлению в теле“[2]). Как видно отсюда, Добролюбов даже отмечает и тот метод, при помощи которого могут быть изучены психические явления. Последние должны быть изучены по реакциям организма.

Добролюбов понимает, что в поведении человека и высших животных крупную роль выполняет мозг. Свои выводы о сущности деятельности центральной нервной системы он строил на основании исследований Маллошота, Бока, Фогта, Валентина, Быбры, Гушке, Флуранса и др. Повидимому, он обстоятельно изучал естественные науки и был достаточно знаком с их выводами. Но то, что было новым и оригинальным в середине прошлого столетия, теперь, разумеется, устарело. Поэтому Добролюбов, говоря о деятельности мозга, иногда бессильно бьется над такими проблемами, которые в настоящее время уже разрешены. У него мы находим указания, что мозг состоит из белой и серой массы, что эта масса представляет собою совокупность первообразных цилиндрических волокон, наполненных маслянистой жидкостью, что головной мозг имеет извилины, что центр. нервная система непрерывными нитями—нервами и кровеносными сосудами связана с остальными частями организма, что химический анализ обнаружил в мозгу необычный элемент—целебрин, что для умственных отправлений большую роль играет фосфор, находящийся в мозговом жире, что в психической деятельности мозга принимает участие электричество и т. д.

В своем анализе поведения человека Добролюбов держался генетического метода. Он указывал, каким образом развивался мозг от простейших животных к сложным, как развивалась психическая деятельность в животном мире, как развивалось сознание у человека от раннего детства до старости и т. д.

При этом, он иногда удивительно правильно пользовался диалектическим методом, отмечая в процессе развития природы не только постепенность, эволюционность, но и ступенчатость, или скачкообразность. Для подтверждения этого факта следует привести следующую выдержку, хотя и сравнительно длинную:

„Если мозг способен к такой тонкой деятельности, то отчего мы, говорят психологи, не замечаем даже и проблесков чего-нибудь по-

[1]) Там же т. II. Стр. 31.
[2]) Там же, т. II. Стр 30.

добного в других телах органических и неорганических, напр, в камне, дереве и т. п.? Ведь камень и дерево такая же материя, как и мозг. Но возразители забывают, что в мире все подлежит закону развития и что мозг человеческий, по их словам, есть тончайшая материя. В природе все идет постепенно от простого к более сложному, от несовершенного к более совершенному; но везде одна и та же материя, только на разных ступенях развития. Что же удивительного, если на одной ступени мы находим то, что несвойственно другой? В телах неорганических мы совсем не замечаем жизни в том виде, как она проявляется в телах органических; тем не менее и они подлежат изменениям как в об'еме, так и во внутреннем составе. Наблюдая над ними, мы постоянно замечаем то механические, то химические процессы. Не есть ли это та же жизнь, хотя на низшей ступени развития?

В растениях жизнь обозначается уже гораздо яснее, потому что и сами они представляют материю более развитую, чем тела неорганические. Здесь есть и голова, и члены, и органы питания, и органы воспроизведения, рождение и смерть. В животном царстве обнаружения жизни еще ощутительнее. Животные имеют способности местопеременения; кроме того мы замечаем в них проблески высшей жизненной деятельности. Человек, совершеннейшее из животных, составляет последнюю степень развития мировых существ в видимой вселенной; почему же в нем, уже по одному этому, не допустить того, чего мы не замечаем в существах менее развитых? А если самую развитую часть человеческого чела составляет мозг, то отчего же не допустить, что мозг способен к такой деятельности, какой мы не замечаем в камне и дереве? Что мозг имеет тесную связь с психической деятельностью, к этому приводит нас весьма многие разительные факты“[1]). Добролюбов подчеркивал, что мозг и камень имеют сходство постольку, поскольку то и другое является материей. На ряду со сходством имеется и различие, ибо мозг является „тончайшей материей“ и стоит на более высокой степени развития. Формулировки Добролюбова, разумеется, не отличаются философской точностью и определенностью. У него мы находим такие выражения, как, например, „в природе все идет постепенно“, и такие гипотезы, как—„не способен ли мозг к той деятельности, которая в „скрытом состоянии существует в камне и дереве“. Эти отдельные моменты заставляют думать, что Добролюбов не полностью освободился от влияния механического материализма. Тем не менее, при оценке его общих взглядов, следует сказать, что он очень близко стоял к диалектическому материализму. Во всяком случае у него довольно заметно проскальзывает *мысль о тождестве противоположностей.* Различая органический мир от неорганического, он видел в них и элементы сходства. Не отождествляя человека с животным, он в то же время не отгороживал одно от другого китайской стеной и прямо отмечал родство многих человеческих свойств со свойствами животного мира. Указывая разницу между психическими явлениями и мозгом, он в то же время подчеркивал их органическую связь. „Сила составляет коренное неот'емлемое свойство материи и отдельно существовать не может,—писал он.—Ее нельзя передать материи, а можно только пробудить в ней. Магнетизм можно вызвать, но не сообщить предмету. Нельзя представить магнитной силы без железа или вообще без тела, в котором она заключена, как одно из коренных, элементарных его свойств. Стало быть, и в человеческом мозге, каков бы ни был его состав, должна быть своя сила. И что же

[1]) Добролюбов. Полн. собр. сочин. под ред. Лемке т. III. Стр. 51—52.

удивительного, если эта сила проявляется в ощущении?[1]). Психика есть свойство человеческого мозга. Это разрешение проблемы является правильным.

Добролюбов отмечал, что одною из важнейших задач воспитания является физическое развитие человека. Но это развитие должно быть всесторонним. „Словом,—говорил он,—под здоровьем нельзя разуметь одно только наружное благосостояние тела, а нужно понимать вообще естественное гармоническое развитие всего организма и правильное совершение всех его отправлений“[2]). Здоровый организм имеет большое значение „не только для телесной, но и для нравственной деятельности человека“. Душевная жизнь проявляется во внешних реакциях организма, а потому благополучное состояние этого организма обеспечивает нормальную душевную деятельность. „Если всякая душевная деятельность,—писал Добролюбов,—непременно проявляется во внешних знаках и если орудием ее проявления служат непременно органы нашего тела, то ясно, что для правильного проявления душевной деятельности мы должны иметь правильно-развитые, здоровые органы“[3]). Чрезмерное развитие одних органов в ущерб другим делает человека односторонним в каком-нибудь отношении. „Бледные истощенные ученые дети“ и „обладающие страшной физической силой дикари“ при полной их некультурности одинаково односторонни. Следует протестовать как против чрезмерной умственной деятельности, так и против чрезмерного физического труда. „Оттого-то,—справедливо замечает Добролюбов,—мы находим такую ограниченность, тусклость понятий у людей, всю жизнь посвятивших физическому труду; животно-здоровой организации недостаточно для человека; для него нужно здоровье человеческое, здоровье, в котором бы развитие тела не мешало развитию души, а способствовало ему“[4]). В деле физического воспитания Добролюбов придавал большое значение труду. Он говорил: „Посмотрите, в самом деле, как презрительно смотрим мы на телесный труд, как мало обращаем внимания на укрепление телесных сил“[5]).

Физическое воспитание должно начинаться с того момента, как ребенок появляется на свет. Но и до рождения необходимо обращать внимание на нормальное развитие ребенка во внутриутробном состоянии. Добролюбов поднимал вопрос об охране младенчества и материнства. В статье „О физическом воспитании детей“, критикуя книгу Массэ, он требовал создать для матерей хорошую и понятную литературу по этому вопросу.

Физическое воспитание должно быть направлено не только на то, чтобы способствовать развитию общего здоровья, но и на то, чтобы обеспечить условия для нормального развития отдельных функций человеческого организма. Большое значение для умственной деятельности имеет состояние органов восприятия и мозга. Надо строить обучение так, чтобы дети имели возможность наблюдать реальные предметы. Здесь большую пользу может принести наглядное преподавание. Необходимо заботиться о том, чтобы не перегружать детей и не давать им чрезмерно трудные работы. Особенно следует избегать отвлеченных понятий, которыми обычно набивают детскую голову. Охраняя мозг от повреждений, надо в то же время обеспечить усло-

---

[1]) Там же, т. III, стр. 50.
[2]) Добролюбов. Избр. соч. Изд. Надеина, т. II стр. 26.
[3]) Там же, т. II, стр. 31.
[4]) Там же, т. II стр. 32.
[5]) Там же, т. II, стр. 34.

вия для нормального питания мозга и для правильного его упражнения. С пятого и особенно шестого года следует приучать детей к рассуждению, возбуждая у них осознание результатов своих поступков. Дети никогда не должны делать что-нибудь по принуждению, а только в силу своей собственной убежденности. Требуется по возможности чаще упражнять внешние чувства ребенка, чтобы при их помощи „увеличить запас впечатлений в его мозгу". Добролюбов неоднократно подчеркивает, что умственная деятельность человека может развиваться лишь при условии физического развития мозга. В зависимости от состояния мозга находятся чувства и страсти. „При воспитании... развитие чувства является само собой, если только умственные восприятия правильны, последовательны и ясны"[1]). Добролюбов соглашается со следующим замечанием Шнеля: „При обучении не нужно патетических речей, декламаций и т. д. для того, чтобы мысль действовала и на чувство ученика. Всякое истинное преподавание само по себе доставляет богатый материал чувству, потому что познание просветляет не только ум, но и сердце, оживляя и радуя его" [2]).

В зависимости от впечатлений, производимых на наш мозг внешним миром, находятся не только чувства, но и воля. Добролюбов правильно утверждает, что абсолютная свободная воля не существует, что она детерминирована обстоятельствами внешней среды и что, наконец, ее „действия обусловливаются запасом знаний, накопившемся в нашем мозгу, и той степенью раздражительности, какую имеют наши нервы"[2]). Добролюбов полагает, что большинство безнравственных поступков и преступлений совершаются благодаря недостаточной культуре ума. Каждый человек стремится к приятному. Он должен делать выбор для достижения своей цели между несколькими возможностями. Поэтому ему приходится сравнивать несколько предметов и определять, какой из них лучше. При слабом развитии ума выбор может быть не только неудачным, но даже и вредным. „Всякий преступник есть прежде всего худой счетчик"—этим афоризмом хочет Добролюбов оправдать свой вывод. Многие его мысли действительно правильны. Человек, обладающий развитым разумом, может легко регулировать свое поведение и справляться со своими эмоциональными переживаниями, не давая им ходу выше известного предела. Но у Добролюбова есть одна неясность. Он утверждает, что ум есть результат влияния внешней среды при наличии известных биологических особенностей организма, а чувство и воля есть производное явление от ума. Это, конечно, не верно. Зависимость чувства и воли от разума существует, но эта зависимость определяется условиями социальных отношений. Таким образом, чувство и воля точно так же, как и разум, в конечном счете обусловливаются социальной средой.

Политическое и общественное воспитание

Будучи представителем революционной демократии 60-х годов, Добролюбов отчетливо сознавал необходимость политического и общественного воспитания. „Мы знаем,—пишет он,—что идеи, внушаемые в первые годы учения, очень глубоко западают в душу, и что от направления общественного воспитания в данный период много зависит политическое состояние народа и государства, иногда в целом ряде поколе-

---

[1]) Там же, т. II, стр. 49.
[2]) Там же, т. II, стр. 50.

ний“ [1]). Следует подчеркнуть, что Добролюбов не преувеличивает роль воспитания в историческом процессе, как это делают социалисты-утописты, но ограничивает эту роль определенными рамками влияния. *От воспитания многое зависит, но не все.* Такой вывод является правильным.

Политическое воспитание должно иметь определенное направление. Дети должны воспитываться в духе патриотизма, но этот патриотизм понимается Добролюбовым отнюдь не в смысле принципов официальной политической идеологии царской России. Как это ни странно, у него патриотизм превращается в чувство любви к согражданам и простирается до пределов международной солидарности „Патриотизм в своем чистом виде, как одно из видовых проявлений любви человека к человечеству,—говорит он,—вполне естествен и законен“ [2]). Это чувство обнаруживается даже у ребенка, хотя имеет у него бессознательный характер. Ребенку „доступны общие начала и вечные законы мировой жизни“. „В нем есть эгоизм, побуждающий его искать лучшего, и есть, как у всех животных из пород стадящихся, темный инстинкт, подсказывающий, что лучшее-то отыскивается не в одиночестве, не в себе самом, а в обществе других“ [2]). Когда у детей развивается рассудок, они начинают понимать смысл и значение отношений между людьми. Их эгоизм принимает другое направление, делаются потребными „симпатические отношения с другими“. Эта потребность развивается беспредельными услугами и помощью, оказываемыми ребенку со стороны старших. „На них-то и обращается прежде всего то чувство любви,—замечает Добролюбов,—которое естественно находится в натуре каждого человека, и которое, в дальнейшем своем развитии, должно обнять собою все человечество“ [3]). Эти мысли напоминают то, что уже было высказано Руссо и Песталоцци. Последние также признавали инстинкт стадности у детей и считали необходимым его развитие до чувства любви к членам семьи и даже больше этого— до чувства любви к человечеству. Это чувство наполнялось здесь глубоким социальным содержанием.

Добролюбов указывает, что первоначально патриотизм проявляется в форме пристрастия к полям, холмам родным, златым играм первых лет и т. д. Но затем он скоро формируется в том направлении, что включает в себя „понятия исторические и гражданственные, какие только успевает приобрести ребенок“ [4]). Здесь обнаруживается у ребенка преданность ко всему „своему“, независимо от того,—будет ли это хорошее или дурное. Однако позже с приобретением новых понятий, ребенок начинает отличать хорошее от дурного и останавливается в своей любви только на том, что относится к хорошему. У него развивается правильный взгляд на свое семейство, на свое село, на свой уезд, потом на свою губернию, на другую, третью, на столицу и т. д. Он проникается глубоким чувством привязанности к родине. Дальше человек через идею своего народа и государства „возвышается посредством изучения чужих народностей до идеи народа и государства вообще и, наконец, постигает отвлеченную идею человечества, так что в каждом человеке, представляющемся ему, видит прежде всего человека, а не немца, поляка, жида, русского и проч.“ [5]). Человек перестает кичиться своей нацией и ставить ее выше других наций. Однако,

[1]) Добролюбов. Первое полн. собр. соч., под ред. Лемке, т. IV, стр. 479.
[2]) Там же, том II, стр. 397.
[3]) Там же. т. II, стр. 398.
[4]) Там же, т. II, стр. 399.
[5]) Там же, т. II, стр. 340.

он не может охватить весь мир своей практической деятельностью. Поэтому он избирает себе частный ограниченный круг для деятельности— отечество. И это вполне понятно, ибо он больше сроднился с отечеством, больше его знает и больше ему сочувствует. Но это сочувствие не приносит ущерба для любви и уважения к другим народностям, так как оно является „простым следствием более близкого знакомства с одним, чем с другим". Итак, Добролюбов приходит к выводу, что „в человеке порядочном патриотизм есть не что иное, как желание трудиться на пользу своей страны, и происходит ни от чего другого, как от желания делать добро,—сколько возможно больше и сколько возможно лучше"[1]). „Патриотизм,—говорит Добролюбов,— живой деятельный, именно и отличается тем, что он исключает всякую международную вражду, и человек, одушевленный таким патриотизмом, готов трудиться для всего человечества, если только может быть ему полезен"[2]). Человек работает в своем отечестве только по той причине, что он здесь больше приспособлен для труда. Но если он захотел бы перенести свою деятельность из одной страны в другую, такой поступок не может быть осужден. Добролюбов считает необходимым воспитывать детей в духе такого патриотизма.

Что является положительным в теории патриотизма Добролюбова? Это то, что Добролюбов здесь пытается разрушить господствовавшую в его время идеологию национальной ограниченности. В XIX в. у нас были популярны такие направления, как славянофильство и панславизм. Эти направления характерны тем, что приписывали славянским нациям самодовлеющее значение, противопоставляя их всему остальному миру. Панславистских взглядов не были чужды даже такие видные революционеры, как Бакунин. Реакционность панславизма была вскрыта жестокой критикой Маркса и Энгельса. Добролюбов со своей теорией патриотизма был несравненно прогрессивнее, чем Бакунин, поскольку он выходил из узких рамок той или другой нации и возвышался до идеи человечества. Но было бы ошибочно думать, что указанная теория патриотизма хоть немного напоминает собою пролетарский интернационализм. Для России 60-х годов это было бы неестественным. Промышленный капитализм здесь находился в зачаточном состоянии, и поэтому созревшее революционное движение пролетариата здесь отсутствовало. Идея человечности у Добролюбова носит отвлеченный характер: она не отражает классовых противоречий, которые существуют в капиталистическом обществе и которые существовали уже во времена Добролюбова на Западе. В своем понимании патриотизма Добролюбов приближается к Песталоцци и Фихте. Последние также говорили о человечестве, разрешая этот вопрос в духе идеалистической философии. Взгляды Фихте отражают настроение революционной немецкой буржуазии. Повидимому, и Добролюбов в своей теории патриотизма выражает потребности торгово-промышленного капитализма в России выйти на арену международных отношений, заняв должное место в мировой торговле.

Требуя развивать у детей *человечность*, Добролюбов понимает, что эта задача может быть разрешена лишь при условии связи воспитания с общественной жизнью. Вслед за Пироговым он указывает важнейший недостаток воспитания его времени, заключавшийся в том, что оно „нисколько не готовит нас к общественной жизни и не дает нам сил для борьбы, какая ожидает нас за порогом школы"[3]). Доб-

---

[1]) Там же, т. II, стр. 401—402.
[2]) Там же, т. II. стр. 402.
[3]) Там же, т. II, стр. 523.

ролюбов восторгается английским воспитанием благодаря тому, что на нем „лежит отпечаток общества, а само общество носит в себе семена, брошенные воспитанием“ [1]). Здесь свобода детей не подавляется, но этой свободе дается надлежащее направление. Строгий надзор за воспитанником в Англии отсутствует. В свободные часы дети беспрепятственно выходят со двора, „читают все, что хотят, даже политические газеты“. „Такая связь английских училищ с обществом— рассказывает Добролюбов—проявляется, между прочим, и в том, что в стены их проникают некоторые обычаи и формальности общественной жизни и политических собраний. На публичных актах в школах и университетах произносятся речи, раздаются нескончаемые рукоплескания; иногда, особенно при раздаче премий, юношество делится на партии, из которых одна держит одну сторону получающего премию, а другая противится назначению. При этом к рукоплесканию присоединяется шиканье и борьба продолжается несколько минут“ [2]). Добролюбову нравится атмосфера парламентской борьбы, в условиях которой воспитываются английские юноши. Для прогрессивных людей 60-х годов, живших в обстановке абсолютной монархии в России, казалось идеалом даже такое политическое устройство, как конституционное государство Англии. Добролюбов одобряет и тот обычай английских школ, согласно которому наказания определяются самими воспитанниками.

Однако, Добролюбов находит и отрицательные стороны в английской системе народного образования. Он осуждает то, что в воскресных школах преподавание ограничивается почти одним наставлением в религии. Добролюбов был настроен враждебно по отношению к царизму. Поэтому он не считал возможным оправдывать такое воспитание, которое готовит верных граждан существующего государства. Всюду, где только возможно, он старался опровергнуть этот принцип. Московская Практическая Академия коммерческих наук, возглавлявшаяся инспектором Киттары, имела перед собою следующую цель: „приготовить отечеству честных, образованных, деятельных слуг в области промышленности, приготовить будущих купцов русских, возвратить родителям, доверившим воспитание детей заведению, добрых помощников, достойных приемников их имени“ [3]). По этому поводу Добролюбов высказывает такие мысли: „Нам уже кажется очень слабыми и односторонними понятия, провозглашающие науку средством к приготовлению—не самодеятельных, для себя нормально развитых людей, а *слуг* какой-то другой посторонней силы. Мы неприятно поражаемся тем, что мальчику говорят: учись для того, чтобы *быть достойным преемником имени твоего отца и слугою государства на поприще промышленности*; такова цель твоего учения и всей твоей жизни“ [4]). Против подчинения воспитания задачам государства Добролюбов здесь высказывается осторожно. Это станет понятным, если учесть суровые условия цензуры царской России средины прошлого столетия. Но все-таки для нас остается несомненным то, что Добролюбов принципиально считал необходимым освободить школу от опеки тогдашнего государства. Он ставил вопрос еще более радикально: он требовал изменения нежелательных общественных отношений. „По моему мнению, —говорил он,—вывод не труден для человека, действительно уважающего правду и в самом деле желающего общего блага. Если насто-

[1]) Там же, т. II, стр. 524.
[2]) Там же, т. II, стр. 526.
[3]) Там же, т. II, стр. 1016.
[4]) Там же, т. II, стр. 1020.

ящие общественные отношения не согласны с требованиями высшей справедливости и не удовлетворяют стремлениям к счастью, сознаваемым вами, то, кажется, ясно, что требуется коренное изменение этих отношений. Сомнения тут никакого не может быть. Вы должны стать выше этого общества, признать его явлением ненормальным, болезненным, уродливым, и не подражать его уродству, а, напротив, громко и прямо говорить о нем, проповедывать необходимость радикального лечения, серьезной операции"[1]) Добролюбов выступает против угодливости и умеренности, которые пользовались большой популярностью среди приверженцев старого строя. Он призывал не делать никаких уступок „в пользу существующего и укоренившегося зла". Высказываясь против компромиссов, он обращался к колеблющимся „гнушаться сделок" и иметь „решимость—предпринять коренное изменение ложных общественных отношений, господствующих над ними и стесняющих нашу деятельность". „И не нужно пугаться того,—продолжает он,—будто вы одни должны будете бороться с неправдою целого мира. Такого геройства вовсе не потребуется. Правда, свет и счастье нужны всем; всякий к ним стремится, и всякий остается без удовлетворения в современном обществе. Вследствие этого, всякий чувствует недовольство окружающею его обстановкою, и всякий рад был бы от нее избавиться [2]). Отсюда видно, что Добролюбов на героев не надеется в деле изменения социальной среды: он расчитывает на большинство населения, на массу. Для изменения общественных отношений требуется активный, деятельный человек, а не раб. Добролюбов полагал, что такого человека может создать воспитание, если оно будет опираться на принцип действия.

Воспитание должно быть не только политическим, но и светским. Добролюбов боролся против религиозных предрассудков. Он возмущался, если обучение строилось на отвлеченных принципах религии. Разбирая отчет Моск. Практ. Акад. коммерческих наук, Добролюбов приводит пример, каким образом предподавание насыщается религиозным духом, доходящим иногда до фанатизма. Учитель Телегин задает по географии такие вопросы: „Почему всеблагий Промысл вел народ израильский путем, который представлял наиболее трудности—через Чермное море, через Синайскую пустыню, и куда же—в страну занятую горцами в средоточие воинственных народов, которые окружали со всех сторон эту местность, и, казалось, тотчас по вступлении Израиля в нее, овладеют им; а между тем он прожил на ней до времени явления Спасителя. Каким же образом эта горсть народа, окруженная отовсюду завоевателями, могла удержаться независимой столь долгое время? На это отвечает самой природой устроенная местность"[3]) „Итак, —иронизирует Добролюбов,—местность об'ясняет, почему Промысл вел народ через море. Странно, тут что-нибудь да не так, и ученики едва ли хорошо сделают, если усвоят логику Г. Телегина"[4]). Такое преподавание не являлось чем-то особенным для русских школ 60-х годов: оно было обычным явлением. Тем не менее Добролюбов считал необходимым жестоко раскритиковать это преподавание. Стремление к религиозному воспитанию он справедливо называл *рутиной*.

Добролюбов заботился о том, чтобы образование не было достоянием только господствующих классов, а чтобы оно охватывало широкие массы трудящихся. Кроме того, он требовал сделать образование

---

1) Там же, т. III, стр. 227.
2) Там же, т. III, стр. 229,
3) Там же, т. II, стр. 1025.
4) Там же, т. II, стр. 1025.

обязательным как для мужчин, так и для женщин. В распространении образования он видел одно из средств улучшения нравственности и семейных отношений беднейших слоев населения. В этом смысле особенно любопытна его заметка: „Об училищах для девиц в уездных городах". Ссылаясь на одного автора книги о женских училищах, Добролюбов пишет: „Автор названной нами книги представляет очень яркий и большею частью справедливый очерк несчастного и мрачного быта наших городских сословий,—ремесленников, фабричных, мелких торговцев и проч. и находит, что главная причина зла заключается в необразованности, грубости и безнравственности матерей семейства. Поэтому, единственным исходом из их беднейшего положения, он считает образование девочек, как будущих матерей семейства. Нельзя не согласиться с отрицательной стороною его рассуждений: *без образования матерей семейства действительно нельзя водворить совершенно правильных и добрых отношений в семействах*[1]). Но не надо думать, чтобы только этим все и ограничивалось. *Чтобы самое образование могло успешно производить свое влияние, для этого нужно, чтобы улучшился самый материальный быт ремесленных классов и во многом изменились их гражданские и общественные отношения*"[2]). Здесь Добролюбов приближается к материалистической позиции. Он убежден, что образование имеет большое значение „для ремесленных слоев", но что это образование само по себе не может повести к улучшению их материального положения. Оно может произвести свое влияние лишь тогда, когда изменится к лучшему и самый материальный быт. Мысль ясна: не образование определяет условия материального быта, а последний определяет образование „Правильные и добрые отношения в семействах" не могут быть улучшены без образования. Но это одно недостаточно: надо еще поднять на должную высоту материальное положение беднейших слоев населения. Добролюбов ушел дальше таких взглядов, которые являлись господствующими в Великой Французской революции 1789—1794 года. Проекты Таллейрана, Кондорсэ и др. были расчитаны на то, что равенство людей можно достигнуть якобы только посредством рационального воспитания. Добролюбов не стал на эту идеалистическую точку зрения несмотря на то, что тогдашняя Россия была реакционной страной, тогда как Франция конца XVIII столетия горела в пламени революции. Добролюбов боролся против формальности и внешности в деле образования. Он говорил: „Этого-то увлечения внешними формами и нужно всего более опасаться при открытии доступа к образованию для тех, которые прежде не имели его. И чтобы низшие классы не бросались на ту же внешность, для этого одно средство: одновременно с образованием улучшить и их внешнее положение"[2]). Требование рационального воспитания и улучшения материального быта для ремесленных классов характеризует Добролюбова, как революционного демократа.

Воспитание самодеятельной, активной и свободной личности

Основные педагогические взгляды Добролюбова изложены в его двух статьях: „О значении авторитета в воспитании" и „Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами". Обе статьи появились в „Современнике", первая за 1857 г. и вторая за 1860 г. Они были написаны по поводу педагогических взглядов известного в то время деятеля Н. И. Пирогова. В первой статье Добролюбов касается основных принципов

---

[1]) Разрядка наша, П. П., Там же, т. III, стр. 635—636.
[2]) Там же, т. III, стр. 636.

воспитания самодеятельной, активной и свободной личности. Во второй статье он разбирает вопрос о дисциплине и наказании. И несмотря на то, что промежуток времени, отделяющий напечатание этих статей, незначителен—всего три года, Добролюбов выражает в них диаметрально противоположное мнение относительно теории и практики воспитания у Пирогова. О причинах этого будет сказано ниже.

Рассмотрим содержание первой статьи. Исходным пунктом для рассуждений автора послужила работа Пирогова: „Вопросы жизни". Эта работа вызвала большое сочувствие со стороны Добролюбова, который называет Пирогова смелым и радикальным мыслителем. И это неудивительно. „Вопросы жизни" произвели глубокое впечатление на современников. „Многие из этих (педагогических, П. П) статей не имели такого полного и блестящего успеха, как „Вопросы жизни„,— пишет Добролюбов.—Они поразили всех—и светлостью взгляда, и благородным направлением мыслей автора, и пламенной, живой диалектикой, и художественным представлением затронутого вопроса"[1]).

Добролюбов отмечает, что все, кто читал статью Пирогова, был от нее в восторге. Эта статья вызвала немало дискуссий, рассуждений, соображений и выводов. Такое оживление общественной мысли по поводу воспитания было замечательно тем более, что „статья Пирогова вовсе не отличается какими-нибудь сладкими разглагольствованиями или пышными возгласами и для усыпления нерадивых отцов и воспитателей вовсе не старается подделаться под существующий порядок вещей, а, напротив, бросает прямо в лицо всему обществу горькую правду"[2]) и „преследует мелкие интересы века, узкие понятия, корыстные стремления, господствующие в современном обществе"[3]). Добролюбов придавал большое значение педагогическим соображениям Пирогова по той причине, что последние послужили поводом для пересмотра существовавших принципов воспитания, пришедших в противоречие со вновь возникшими общественными потребностями. Добролюбов солидаризируется с Пироговым в том, что в их эпоху действительно назрел глубокий „разлад" между главными и высшими основами воспитания, с одной стороны, и господствующим направлением общества, с другой. Получая воспитание, человек оказывается неприспособленным к общественной жизни. Он имеет перед собою такую альтернативу: „или отречься от всего, чему его учили, чтобы подделаться к обществу, или следовать своим правилам и убеждениям, становясь таким образом противником общественного направления"[4]). В первом случае человек должен отказаться от своих убеждений в пользу житейских расчетов. Но этот поступок является „безнравственным" и „отвратительным". Во втором случае, сохраняя свои убеждения, он должен выступить против общества. А для этого у него нехватает сил, ибо воспитание не готовило его к борьбе. Жизнь требует, чтобы человек действовал. А он как раз не умеет действовать, ибо „в нем не воспитан внутренний человек, в нем нет убеждений"[5]). Добролюбов соглашается с тем выводом Пирогова, что основными недостатками воспитания является преобладание в нем элементов внешности и пренебрежение внутреннего человека. Однако, Пирогов, как справедливо замечает Добролюбов, не вскрывает тех обстоятельств, при помощи кото-

[1]) Н. А. Добролюбов. Сочинения. Изд. „Книжный магазин для иногородних". М. П. Надеина. 1876 г. т. I, стр. 219.
[2]) Там-же, т. I, стр. 219.
[3]) Там-же, т. I, стр. 220.
[4]) Там-же, т. I, стр. 220.
[5]) Там-же, т. I, стр. 221.

рых „в детях убивается внутренний человек и воспитываются люди, не приспособленные к жизни". Эту задачу пытается разрешить сам Добролюбов.

Он указывает, что существенным недостатком воспитания является *игнорирование действительной жизни и природы детей*. Он решительно возражает против того тезиса „премудрых педагогов", будто ребенок не имеет своей собственной воли, и поэтому он должен „слепо подчиняться требованиям родителей, учителей и вообще старших". Добролюбов не соглашается с тем, что „безусловное повиновение—главное и единственное необходимое условие воспитания", что „приказание воспитателя должно быть для ребенка высшим законом и исполняться без малейших рассуждений", что будто бы необходимо „на место *неразумной* воли ребенка поставить *разумную* волю воспитателя"[1]). Добролюбов высказывается против авторитарного воспитания, в какой бы форме оно ни выражалось. Авторитарное воспитание характеризуется тем, что, с одной стороны, недооценивается природа ребенка, а с другой, ставится на „недосягаемую высоту" воспитатель, как „непогрешимый образец нравственности и разумности". Добролюбов не возражал бы против авторитарного воспитания лишь в том случае, если бы на лицо был идеальный воспитатель. Безусловное подчинение ребенка такому воспитателю не принесло бы особенного вреда. Однако, и здесь был бы известный вред, так как всякое подчинение ребенка авторитету задерживает нормальное развитие самостоятельной личности. Но идеальный воспитатель, по мнению Добролюбова, не стал бы требовать безусловного повиновения: он постарался бы сделать своего воспитанника как можно скорее самостоятельным человеком, развив у него разумные убеждения и стремления.

Таких идеальных воспитателей Добролюбов не находит в обществе своего времени. „Искать непогрешимых, идеальных наставников и воспитателей в наше время—справедливо говорит он—было бы еще слишком смелая и совершенно напрасная отвага"[2]). Во-первых, идеальный воспитатель должен был бы располагать твердыми нравственными правилами для того, чтобы можно было предписывать их ребенку. Но таких бесспорных установившихся норм нравственного поведения не существовало и не существует. Во-вторых, от отдельного воспитателя требуется полное беспристрастие к ребенку: он не должен проникаться ни дурным, ни хорошим расположением духа, ни гневом или любовью, ни наклонностью к лени, ни переживанием утомления. Такой воспитатель был бы похож не на обыкновенного человека, а на своеобразный снаряд, у которого не наблюдается никаких уклонений от нравственного закона. Но таких снарядов в природе существовать не может. Наконец, в-третьих, натура воспитателя должна стоять гораздо выше натуры ребенка во всех отношениях. Прежде всего воспитатель должен иметь всестороннее развитие, обширные и разнообразные познания, ясность, твердость и непогрешимость убеждений. Он должен быть „готов на все, должен знать все, должен еще предварительно разрешить все вопросы, какие могут родиться у воспитанника, обсудить все мнения, соображения и заключения, какие могут когда-нибудь составиться в душе ребенка". „Только с этой предупредительностью,—заключает Добролюбов,—он может еще как-нибудь вести воспитание, не насилуя детской природы"[3]).

---

[1]) Там-же, стр. 221.
[2]) Там-же, стр. 222.
[3]) Там-же, стр. 223.

Добролюбов настойчиво подчеркивает необходимость учета индивидуальных особенностей детей в процессе воспитания. Если педагог не учитывает этих особенностей, он не может быть настоящим педагогом. Но общество царской России изобиловало такими воспитателями, которые подходили к ребенку формально, не зная его природы. Эти воспитатели, являясь продуктом отмирающих общественных отношений, не могли удовлетворить духовные запросы прогрессивной молодежи.

Именно поэтому было бы бессмысленнным требовать слепого подчинения воспитанников авторитету старых педагогов. Противоречие между направлением педагогов и устремлениями воспитанников иллюстрируется Добролюбовым в следующих словах: „Иначе, что выйдет, если учитель будет, например, восхищаться Державиным и заставит ученика учить оду „Бог", а тому нравится уже Пушкин и ода „Бог" представляет совершенно непонятный набор слов? Что, если целый год морят над музыкальными гаммами ребенка, у которого пальцы давно уже свободно бегают по клавишам, и который только и порывается играть и играть... Что, если дитя восхищается картиной, статуей, пьесой, любуется цветами, насекомыми, с любопытством всматривается в какой-нибудь физический или химический прибор, обращается к своему воспитателю с вопросом, а тот не в состоянии ничего об'яснить?.. Тут уже плохое безусловное повиновение! А много ли найдется наставников и воспитателей, которые бы умели об'яснить все детские вопросы. Многим, конечно, не раз случалось видеть, как иногда семи или восьмилетнее бойкое дитя забьет в пух и поставит в тупик иного почтенного старика. А между тем этот почтенный старик имеет своего воспитанника, который обязан безусловно его слушаться... Этот уже, конечно, никого в тупик не поставит?"..[1]) Здесь Добролюбов хочет сказать, что принцип безусловного повиновения непригоден в педагогической практике, так как при осуществлении указанного принципа иногда разумные и развитые дети вынуждены подчиняться бездарным воспитателям, которые вместо того, чтобы развивать личность ребенка, задерживают это развитие. Но если даже воспитатель стоит выше личности воспитанника, то он не может стать выше целого поколения. Молодому поколению принадлежит будущее. А воспитатель нередко не представляет себе перспективы развития этого будущего и не понимает потребностей нового времени. Он пытается держать ребенка в пределах традиций, вкусов и убеждений отмирающих элементов общества, не подготовляя его к новой жизни. „Из этого происходит то,—пишет Добролюбов,—что естественный смысл воспитанника раскрывается медленнее, восприимчивость к явлениям и потребностям той жизни, того общества, среди которых придется ему действовать, совсем иногда заглушается старыми предрассудками и мнениями, на веру принятыми в детстве от воспитателей. Такое воспитание, без сомнения, есть враг всякого усовершенствования и успеха и ведет к мертвой неподвижности и застою... влияние его отражается даже не на одних отдельных личностях, а на целом обществе" [2]). Таким образом основным аргументом возражений против слепого подчинения детей авторитету воспитателей является у Добролюбова то, что эти воспитатели не могут быть идеальными руководителями подрастающего поколения. Если принять во внимание социально-политические условия, когда Добролюбов излагал свои педагогические мысли,

---

[1]) Там же, стр. 223

[2]) Там же, стр. 224.

станет понятным, почему он резко обрушивается на принцип авторитарного воспитания. В шестидесятых годах прошлого столетия воспитатели являлись орудием влияния на массы существовавшего в то время крепостнического государства. Они были пропагандистами эксплоататорского строя феодального общества. Добролюбов, как представитель прогрессивных общественных сил, пытался разгромить крепость идеологического влияния господствующих классов. Поэтому он решительно направлял оружие своей критики против такой системы воспитания, которая позволяла бы консервативным элементам беспрепятственно проводить свое влияние на подрастающее поколение через школу.

Выступая против авторитарных отношений в школе, Добролюбов, однако, не становился на путь теории свободного воспитания: он не исключал влияния старшего поколения на младшее, но решительно боролся против такого влияния, при котором старшее поколение не дает простора для самостоятельного развития детей и подростков, порабощая их своим отжитым традициям и устаревшим принципам. „Младшее поколение необходимо должно быть под влиянием старшего, —утверждает Добролюбов,—и от этого проистекает неизмеримая польза для развития и совершенствования человека и человечества. Никто не станет спорить против такой очевидной истины; мы говорим только о том,—зачем же ставить прошедшее идеалом для будущего, зачем требовать от новых поколений *безусловного слепого* подчинения *мнениям* предшествующих? Для чего уничтожать самостоятельное развитие дитяти, насилуя его природу, убивая в нем веру в себя и заставляя делать только *то, чего я хочу*, и только *так, как я хочу*, и только *потому, что я хочу*?.. А об'являя такое *безусловное* повиновение, вы именно уничтожаете разумное правильное свободное развитие дитяти“ [1]). Безусловное повиновение вредно для ребенка не только с точки зрения приспособления его к прогрессивным условиям общества, но и с точки зрения выявления его индивидуальных психофизических особенностей. Чтобы понять, насколько отрицательно действует безусловное повиновение на природу ребенка, надо знать, что такое это *безусловное повиновение?* Добролюбов расшифровывает указанное понятие таким образом: „Безусловный—значит независящий ни от каких условий и обстоятельств, неизменно остающийся при всех возможных случайностях, не происходящий вследствие каких-нибудь внешних или внутренних причин, но существующий самобытно и сам в себе заключающий свое оправдание“ [2]). Проще говоря, под безусловным повиновением следует понимать такое поведение, при котором „ребенок должен слушаться без рассуждений, слепо веровать своему воспитателю, признавать его приказания единственно непогрешительными, а все остальное несправедливым, и, наконец, делать все не потому, что это хорошо и справедливо, а потому, что это приказано и, следовательно, должно быть хорошо и справедливо“ [3]). Здесь руководящим принципом поведения ребенка является не его собственное решение, а приказание воспитателя. Ребенок теряет всякую самостоятельность при установлении своих отношений с окружающей средой. У него исчезает смелый и острый ум, подавляется сознание своей личности. Не находя удовлетворения своим желаниям и стремлениям, будучи „бессознательным орудием для каких то чужих, неведомых целей“, он начинает переживать упадочное настроение погружается в мрак тоски, делается угрюмым, вялым, безжизненным и равнодушным, пропитывается чувством вражды ко всему

[1]) Там же, стр. 225.
[2]) Там же, стр. 225–226.
[3]) Там же, стр. 226.

окружающему, становится жертвой низких страстей и пагубных вожделений. По отношению к воспитателю он делается раздражительным и недоверчивым, усматривая в нем своего врага и притеснителя.

Безусловное повиновение убивает волю ребенка: он лишается способности бороться с препятствиями внешнего мира, начинает путаться в лабиринте своих собственных противоречивых переживаний, не может иметь твердого решения, не приобретает необходимой настойчивости и постоянства. Ребенок находится под давлением двух обстоятельств: „с одной стороны, внутренняя сила, природное влечение, которое ребенку представляется правильным, а с другой—внешнее, непонятное давление чужого произвола или того, что ребенок считает произволом"... [1]) „При безусловном повиновении победа обыкновенно остается на стороне *внешней* силы,—указывает Добролюбов,—и это обстоятельство неизбежно должно убить внутреннюю энергию и отбить охоту от противодействия внешним влиянием" [1]). Бессознательность в деле выполнения приказаний превращается в привычку. Человек приобретает неустойчивый характер, подвержен постоянным колебаниям в выборе между несколькими мотивами поведения, остается под различными влияниями, руководствуясь не разумной необходимостью, а просто случаем... [1]) Такой человек не располагает достаточным критерием для определения добра и зла. Свое безнравственное поведение он оправдывает тем, что „так приказано" [2]).

„Таким образом,—заключает Добролюбов,—отсутствие самостоятельности в суждениях и взглядах вечное недовольство в глубине души, вялость и нерешительность в действиях, недостаток силы воли, чтобы противиться посторонним влияниям, вообще обезличение, а вследствие этого легкомыслие и подлость, недостаток твердого и ясного сознания своего долга и невозможность внести в жизнь что-либо новое, более совершенное, отличие от прежде установленных порядков,—вот дары, которыми *безусловное* повиновение при воспитании наделяет человека, отпуская его на жизненную борьбу!" [2]). Этот вывод Добролюбова, несомненно, является правильным. Авторитарное воспитание не может создать сильных людей, способных к непримиримой борьбе. И поэтому оно соответствовало потребностям господствующего класса эксплоататоров, заинтересованных в том, чтобы держать угнетенные массы в границах послушания и преданности к существующему общественно-политическому строю. Эксплоатируемые слои населения, наоборот, стремились к освободительной борьбе. Авторитарное воспитание было для них системой духовного порабощения, которую следовало разбить вдребезги для того, чтобы приблизиться к освобождению. Добролюбов и взял на себя эту задачу разрушения авторитарной системы воспитания путем ожесточенной литературной критики. Он справедливо указывал, что нельзя создать активных борцов из того поколения, которое воспитывается в духе послушания. Только отдельные личности наиболее сильные, гордые и энергичные проходили сквозь строй авторитарного воспитания без какого-нибудь ощутительного для себя вреда. Система безусловного повиновения не могла сломить их твердую волю и они „высоко поднимались над толпою, изумляя мир богатством и громадностью своих духовных сил" [3]). Такие люди, как выражается Добролюбов, совершали великие дела, становились героями, вождями, благодетелями человечества [3]). Будучи скова-

---

[1]) Там же, стр. 230
[2]) Там же, стр. 231
[3]) Там же, стр. 232

ны ограниченными рамками воспитания, эти люди или впадали в апатичное бездействие, превращаясь в лишних людей, или становились ярыми противниками тех принципов, которые навязывали им насильно в детстве воспитатели. Не находя удовлетворения в окружающем мире, „не имея простора для размаха своих крыльев,“ они нередко погибали, делаясь жертвой уродливой системы воспитания. „И сколько благородных, даровитых натур сгибло таким образом жертвою учительской указки, иногда с жалобным шумом, а чаще, просто, в безмолвном озлоблении против мира, без шума, без следа“ [1]). Так заканчивает Добролюбов свой анализ авторитарной системы воспитания.

Какие средства воспитания рекомендует Добролюбов для создания сильного „внутреннего человека“? Эти средства сводятся к следующему:

1) не следует дрессировать ребенка, как собаку;

2) в воспитании должна господствовать разумность, которая известна и понятна не только воспитателю, но и ребенку;

3) меры воспитания должны быть осознаны и оправданы самим ребенком;

4) воспитатель должен проявлять необходимое уважение к человеческой природе и заботиться о развитии, а не о подавлении внутреннего человека [2]);

5) при воспитании ребенок должен стать нравственным не в силу привычки, а благодаря сознанию и убеждению.

Добролюбов требует установить в воспитании не безусловное, а *разумное* повиновение. „А между тем,—говорит он,—какое пышное развитие мог бы получить ум, какая энергия убеждений родилась бы в человеке и слилась со всем существом его, если бы его с первых лет приучали *думать* о том, что делает, если бы каждое дело совершалось ребенком с сознанием его необходимости и справедливости, если бы он привык сам отдавать себе отчет в своих действиях, и исполнять то, что другими велено не из уважения к приказавшей личности, а из убеждения в правде самого дела“ [3]). Таким образом Добролюбов борется не против послушания вообще, а против слепого безусловного повиновения; он требует разумной сознательной дисциплины со стороны учащихся, он хочет установить такую систему воспитания, при которой исключалось бы насилие над ребенком со стороны воспитателей.

Добролюбов предвидит целый ряд возражений против своей теории воспитания. Основное возражение сводится к указанию, что невозможно ребенка воспитывать путем убеждения, так как у него отсутствует способность рассуждать, оценивать нравственные начала, относиться сознательно к этим убеждениям. Добролюбов соглашается с тем, что не следует искать у детей ясного понимания своих обязанностей [4]). Но задача воспитания и заключается в том, чтобы добиться у них этого понимания. „В таком случае, на что же вы и поставлены, о, глубокие мудрые педагоги?—иронически восклицает Добролюбов.— Зачем же тогда и воспитание?.. Ведь ваш прямой долг—добиться, чтобы вас понимали!.. Вы для ребенка, а не он для вас, вы должны приноравливаться к больному, как портной к тому, на кого он шьет платье“ [4]). Если ребенок недостаточно развит, то воспитатель именно и должен позаботиться об его достаточном развитии.

---

[1]) Там же, стр. 232.
[2]) Там же стр. 233
[3]) Там же, стр. 228.
[4]) Там же, стр. 234.

Неискусные педагоги нередко спрашивают, как можно предохранить ребенка от вредных влияний окружающей среды, если не приказывать ему, не требовать у него безусловного повиновения, не держать его в состоянии страха? Такие педагоги не понимают, как можно позволить ребенку доходить до сознания вредности указанных влияний посредством собственного опыта. По данному вопросу они становятся на путь наивных и „шутовских" замечаний. Если ребенок принимает яд или падает в окно с четвертого этажа, было бы смешно убеждать ребенка в данный критический момент о нецелесообразности этого поступка. А надо было бы не убеждением заниматься, а насильно отнять у ребенка яд или оттащить его от окна. На это возражение Добролюбов отвечает просто: „Дети потому-то часто и падают из окон и берут мышьяк вместо сахару,—что система безусловного повиновения заставляет их только слушаться, не давая им настоящего понятия о вещах, не пробуждая в них никаких разумных убеждений" [1]).

Возлагая на воспитателей ответственность за разумное поведение ребенка, Добролюбов тем не менее не приписывает воспитанию исключительной роли в деле формирования человеческой природы. Воспитание не может переделать человека как-угодно. Здесь необходимо считаться с биологическими свойствами организма. Добролюбов не рассматривает душу ребенка, как доску, на которой можно написать все, что желательно воспитателю. Поведение ребенка определяется не только воспитанием, но и наследственностью. Разумность принадлежит к наследственности, воспитание должно способствовать правильному раскрытию и развертыванию разумности: „Прежде всего можно заметить,—говорит Добролюбов,—что не воспитание дает нам разумность, так же, как, напр., не логика выучивает мыслить, не грамматика—говорить, не пиитика—быть поэтом и т. п. Воспитание, точно так, как все теоретические науки, имеющие предметом внутренний мир человека, имеет своей задачей только возбуждение и проявление в сознании того, что уже давно живет жизнью непосредственною, бессознательно и безотчетно" [1]). Воспитание должно возбуждать и пояснять разумность ребенка. То, что Добролюбов относит к наследственности разумность, не является курьезом. Современная биология утверждает то же самое: способность к мышлению является прирожденным свойством человека и проявляется известным образом в зависимости от характера влияния социальной среды. Добролюбов находит, что дети „очень умны и проницательны" и что их логика проявляется довольно рано—в самое первое время их жизни. Об этом говорит развитие детского языка. Можно наблюдать, как дети, имея известный запас слов, самостоятельно образуют новые слова по примеру уже усвоенных. Здесь дети обнаруживают свою способность к наведению и аналогии, а также уменье классифицировать материал. У них рано проявляется понимание связи между причиной и следствием. Ожегши палец на свечке, другой раз ребенок уже не будет к ней тянуться. Имея представление о зиме и лете, ребенок при таянии снега догадается о том, что наступает весна. Дети могут составлять понятия, суждения и умозаключения, но не могут „рассуждать правильно о частных случаях", ибо обладают небогатым жизненным опытом. Воспитатель должен позаботиться о том, чтобы сообщить детям, по-возможности, больше данных об окружающем мире, обеспечив полноту и правильность их восприятия ребенком. Для этого надо исполь-

---

[1]) Там же, стр. 235.

зовать всякий повод. Обращается ли ребенок с вопросом к воспитателю, пытается ли самостоятельно осуществить свои мечтательные планы, встречает ли он какое-нибудь затруднение при решении известной проблемы,—следует всякий раз „передать ребенку множество верных живых сведений о законах природы, о явлениях духовной жизни человека, об устройстве общества" [1]). Если ребенок не понимает вопроса, в этом виноват не сам ребенок, а воспитатель. Нелогичность сама по себе не присуща ребенку. Если она появляется у него, то это является результатом влияния „нелогичности" педагогов. „Если вы наполнили ум дитяти верными данными,—говорит Добролюбов,—то вам трудно уже будет вбить ему в голову ложное заключение, выведенное из этих данных; если вы заставили его сначала принять ложное основание, то вы долго не добьетесь, чтобы он правильно смотрел на следствия, выводимые вами и логически несоответствующие принятому началу. Твердое настаивание на этих нелогичностях, без подробного и откровенного раз'яснения обстоятельств, их вызвавших, непременно ведет к искажению природного здравого смысла в ребенке, и, к сожалению, такое искажение происходит у нас слишком часто" [2]). Прав Добролюбов в том, что воспитатели часто являются виновниками детской „нелогичности", способствуя искажению их представлений о внешнем мире, но не прав он в том, будто детская „нелогичность" всегда является продуктом известного влияния воспитателей. Здесь переоценивается роль воспитателей и преуменьшается значение социальной среды в целом. Бывают случаи, когда педагоги отличаются достаточной логичностью, тем не менее их воспитанники такого качества не имеют, потому что последние, находясь под влиянием окружающей среды, свободнее и легче усваивают предрассудки консервативного окружения, чем „логические" выводы некоторых прогрессивных педагогов. Добролюбов допустил здесь ошибку благодаря тому, что при анализе указанного факта „нелогичности" стал на путь крайнего биологизма; он пришел к выводу, будто существует „чистая" девственная логика детской головы, как результат наследственности.

Добролюбов полагает, что детская „нелогичность" порождается, между прочим, неестественным порядком обучения, который много вредит понятливости учащихся. Как он утверждает, познания могут быть приобретены только аналитическим путем, ибо таким образом развивалась и наука. В деле же обучения господствует синтез, благодаря чему „происходит в занятиях неясность, запутанность, безжизненность". Чтобы понять, против чего именно Добролюбов здесь выступает, следует указать следующие его мысли: „Каждая наука начинается, напр., введением, в котором говорится о сущности, важности, пользе, разделении науки и т. п. Спрашиваю вас, как же вы хотите, чтобы мальчик понял все это прежде, чем он изучит самую науку?—История разделяется на древнюю, среднюю и новую; каждая часть делится на следующие периоды и проч. На чем держится это деление, к чему оно примкнет к голове мальчика, который об истории понятия не имеет? География есть наука, показывающая и т. д.; она состоит из трех частей; математической, физической и политической. Первая говорит о том-то, вторая о том-то и пр. Можно ли ожидать, чтобы, начиная с этого географию, ребенок мог разумно усвоить себе что-нибудь?" [2]). Это возражение Добролюбова неубедительно. Верно то, что не следует начинать обучение с отвлеченных понятий, что в начале курса,

[1]) Там же, стр. 236—237.
[2]) Там же, стр. 237.

может быть, нецелесообразно давать сведения о сущности науки, указывать подразделения последней и проч.

Но ведь не в этом-то именно заключается сущность синтетического метода, против которого высказывается Добролюбов. При синтетическом методе учащиеся должны *обобщать,* соединять в одно целое отдельные частные моменты изученного явления. Аналитический метод требует разложения целого на отдельные части. Можно ли при обучении ограничиться применением только аналитического метода, игнорируя синтетический? Никак нельзя. Если последовать советам Добролюбова, тогда действительно пришлось-бы начинать обучение не с конкретных, а с отвлеченных понятий. Добролюбов ошибается в том, что противопоставляет анализ синтезу, провознося одно за счет другого. На самом деле правильным методом обучения является тот, который сочетает в себе элементы анализа и синтеза, т.-е. метод аналитико-синтетический. В настоящее время к такому методу может быть причислен—исследовательский, комплексный и др. Но было бы неправильно думать, что Добролюбов, пренебрегая синтезом, игнорирует в то же время исследовательский метод. Наоборот, он является горячим его сторонником. Он утверждает, что „инстинкт истины говорит в детях чрезвычайно сильно“, что „они охотно обращаются к природе“, с большой „радостью изучают все действительное, а не призрачное“, „их занимает всякое живое явление“. Основным методом обучения должно быть „исследование истины“, изучение действительности. Только в этом случае у детей возникнет интерес к занятиям и любознательность к предмету изучения.

Свою статью: „О значении авторитета в воспитании“ Добролюбов заканчивает рассмотрением еще одного вопроса, наблюдается ли у детей влечение ко злу и как воспитатель должен относиться к этому факту. По данному вопросу Добролюбов солидаризируется с Пироговым. Он утверждает, что добро и зло довольно уравновешены в человеке, что наши врожденные склонности ведут одинаково к худому и хорошему и что, наконец, наше поведение определяется условиями общества. Добролюбов опровергает мнение, будто преобладающее чувство детей—животный эгоизм. Не усматривая в молодом поколении „идеала нравственного совершенства“, он приходит тем не менее к выводу, что дети нравственнее, чем взрослые. Они не лгут, стыдятся дурного, обнаруживают любовь к людям, у них проявляется чувство равенства и дружбы по отношению к сверстникам, наблюдается соболезнование к страдающим и проч.

Взрослые должны переродиться и стать подобны детям, и тогда они достигнут понимания истинного добра и правды. Возмущаясь попыткой взрослых исправлять природу детей, тогда как у них самих отсутствует нравственность, Добролюбов обращается к читателям с указанием: „Нет, перевоспитайте прежде самих себя, и тогда уже принимайтесь за поправление природы человека во вверенных вам детях“[1]). Добролюбов очень часто оперирует такими понятиями, как добро и зло, не занимаясь анализом социально-классовой сущности тех явлений, которые и выражаются этими понятиями. Поэтому у него получается известная отвлеченность при рассуждениях о нравственной природе человека. Тем не менее остается вполне понятной основная мысль Добролюбова. Здесь он хочет подчеркнуть, что дети не так безнравственны, как взрослые, и что последние, стало быть, не имеют никакого основания изгонять зло из детской природы путем безусловного повиновения, так как они для этого сами должны были бы пред-

---

1) Там же стр. 238.

варительно перевоспитаться, став более нравственными, чем есть. Если Добролюбов здесь имеет ввиду отмирающие слои общества, его выводы могут дать положительный эффект, с точки зрения прогрессивного развития общества. Но если он ставит вопрос широко, распространяя эти выводы не только на консервативных людей, но и на революционные элементы общества, он—не прав. В таком случае неизбежно появляется вывод, что революционный класс менее нравственен, чем молодое поколение, так как в состав класса входят взрослые. Получается, что нравственность есть продукт не социальных отношений, а биологических явлений, и именно таких явлений, как возраст. Если углублять точку зрения Добролюбова, можно легко притти к идеализму. Это об'ясняется тем, что наш автор рассматривает понятия добра и зла отвлеченно, безотносительно к конкретным условиям социальных отношений. Утверждать, что „дети несравненно нравственнее взрослых", значит идеализировать детскую природу и не понимать того, что детская нравственность без ее отношения к поведению взрослых, разделяющихся по различным классам, не имела бы никакого смысла. Но Добролюбов был прав в своем суждении постольку, поскольку он критиковал консервативные слои общества. Его задача заключалась в том, чтобы нанести удар теории авторитарного воспитания, которая являлась выражением пренебрежительного отношения к детской природе.

Он настойчиво и последовательно боролся за новое, революционное для того времени воспитание. „И мы думаем, главное, что должен иметь в виду воспитатель—утверждал он неоднократно—это—уважение к человеческой природе в дитяти, предоставление ему свободного нормального развития, старание внушить ему прежде всего и более всего правильные понятия о вещах, живые и твердые убеждения, заставить его действовать сознательно, по уважению к добру и правде, а не из страха и не из корыстных видов похвалы и награды"[1]).

Эти принципы определяют собою воспитание самодеятельной, активной и свободной личности. Соображения Добролюбова не утратили своей ценности и до сих пор.

Проблема дисциплины

Выступая против авторитаризма в школе, как пережитка феодального строя, Добролюбов решительно высказывался и против строгой дисциплины, опирающейся на принцип насилия над детьми. Требуя безусловного повиновения учащихся, прежняя школа не останавливалась ни перед какими мерами воздействия, чтобы принудить детей безоговорочно и слепо подчиняться авторитету воспитателей. Особенно популярным средством воспитания была розга. Ее оправдывали такие видные люди того времени, как Аксаков, Пирогов и др. Добролюбов же об'явил беспощадную войну не только розге, но и всяким другим методам насильного и физического воздействия на учеников. В этом отношении он был одним из передовых людей своего времени. Розга была в большом ходу не только у нас, в России, но даже и на Западе, несмотря на то, что Запад в середине XIX в. ушел от нас далеко вперед по пути развития промышленного капитализма. Наиболее прогрессивный мыслитель XVIII в. Руссо, отстаивавший систему свободного воспитания и требовавший в области дисциплины применения метода естественных последствий, допускал необходимость использования в

---

[1]) Там же, стр. 239.

некоторых случаях насильственных мер по отношению к детям в виде заключения их в карцер. Известный швейцарский педагог Песталоцци в начале XIX в. считал полезным иногда прибегать к розгам. Крупнейший идеолог развитого промышленного капитала XIX в. Спенсер требовал строгой дисциплины. „Но если вы повелеваете,—говорил он,— то повелевайте решительно и без колебаний. Если обстоятельства этого требуют, издавайте приказ и никогда более не отступайте от него.. Повторяем, избегайте насильственных мер, где возможно, но когда деспотизм окажется необходимым, будьте деспотом не на штуку“ [1]). Спенсер не исключает проявления деспотизма по отношению к учащимся, несмотря на то, что он был одним из прогрессивных мыслителей своего времени.

Только наиболее революционные представители XIX в., такие как, например, социалисты-утописты—Р. Оуэн, Фурье и Сен-Симон, основоположники научного социализма—Маркс и Энгельс и др. последовательно и решительно высказывались против изуверства и деспотизма в области воспитания. Добролюбов приближался к революционной позиции по вопросу о дисциплине, но не всегда был последователен. Он останавливался на этом вопросе неоднократно, стараясь использовать всякий повод, чтобы лишний раз нанести удар пережиткам феодализма в школьной практике. Но исключительное внимание он уделил дисциплине в своих знаменитых статьях, посвященных деятельности Пирогова: „Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами“ и „От дождя да в воду“. Обе статьи напечатаны в „Современнике“,—первая за 1860 г., а вторая за 1861 г. В этих статьях он развенчал Пирогова, как прогрессивного педагога.

Мы указывали, что Добролюбов первоначально восхищался педагогическими идеями Пирогова. Это был период выхода в свет „Вопросов жизни“. Здесь Добролюбов видел в нем наличие смелых и беспристрастных взглядов, а также „искренность в признании недостатков“ и „независимость“ в отношении к обществу. Однако, вскоре наступило разочарование. Будучи попечителем Киевского учебного округа, Пирогов издал „Правила о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа“, напечатанные 22 июля 1859 г. в „Журнале для воспитания“. Здесь Пирогов отступает от своих прежних взглядов по вопросу о дисциплине и признает принципиальную допустимость наказаний посредством розги. Он исходит из тех соображений, что учащиеся должны быть приучены в школе к законности и что эта законность может быть развита в них при помощи единого метода воспитательных воздействий. Он считает нецелесообразным то явление, что в учебном округе за один и тот же поступок то секут, то слабо наказывают, а то и вовсе прощают. Поэтому, думает Пирогов, „воспитанники, видя такую разнообразность взглядов и действий воспитателей, непременно придут к тому заключению, что действиями их управляет не закон, а случай, каприз, произвол и пристрастие“. Под давлением общественного мнения педагогов Пирогов приходит к выводу, что для развития законности среди детей иногда полезно применять розгу. В „Правилах о проступках и наказаниях“ наблюдается явное противоречие, которое отмечает Добролюбов. С одной стороны, здесь указывается, что „розгу из нашего русского воспитания нужно бы было изгнать совершенно“, так как „улучшение нравственности зависит не столько от строгости наказаний, сколько от распространения убеж-

---

[1]) Цит. по книге Медынского: „История педагогики“. Изд-ство; „Работник просвещения“, 1926 г., т. II. Стр. 240.

дения", с другой стороны, признается необходимость введения розог. „Пока сеченые дома дети—указывается в „Правилах"—будут поступать в наши воспитательные учреждения, трудно еще придумать что-нибудь другое для наказания (по крайней мере в начале) в случаях, не терпящих отлагательства. Нам покуда ничего не остается более, как принять за правило: употреблять это средство с крайней осторожностью и только там, где позорная вина требует быстрого, сильного и мгновенного сотрясения. Но это сотрясение тогда только и может достигнуть своей цели, когда оно будет употреблено редко, но безотлагательно, следуя непосредственно за проступком, очевидность которого не подлежит никакому сомнению"[1]). Добролюбов справедливо замечает по поводу вышеприведенных соображений: „Весьма красноречиво доказавши гнусность и возмутительность розочной науки, г. Пирогов вдруг поражает нас крутым оборотом: „но нельзя еще у нас вдруг вывести розгу из употребления"[2]). Розочную науку Добролюбов называет гнусной и возмутительной. Он возмущается тем, что „напрасно и неразумно употребляется розга в нашем воспитании"[3]).

В 1858 г. по Киевскому округу было наказано розгами: в Житомирской гимназии 46% общего количества учеников, высечено 290 чел., в Полтавской—10%, или 39 чел., в Белоцерковской—17%, или 38 чел. и т. д. И этот округ находился под попечительством Пирогова! Добролюбов не соглашается с тем, будто нельзя и трудно заменить розгу другими более рациональными мерами воздействия. Он требует, чтобы воспитатели отказались от рутины и обломовщины, занявшись разработкой новых „более гуманных и толковых педагогических приемов". Его возмущает и то, что „Правила" дают полный простор для произвола педагогов. „Правила" *начертаны* для того,—пишет он,—чтобы развить в воспитанниках чувство законности и справедливости определением *точных положительных и одинаких правил о проступках и наказаниях*; и между тем произволу начальства везде оставлен самый широкий простор, а именно за проявление личности воспитанника, за его нежелание подчиняться произволу, каждое гимназическое начальство может, при первом удобном случае, выдрать его, а потом выгнать без дальних слов"[4]). Самый „неосновательный и возмутительный произвол" выражается в том, что большинство наказаний предусматривается „Правилами" за оскорбление начальства, тогда как начальство и без этого располагает многими средствами для ограждения своей личности от оскорблений. Беспрекословное почитание начальников не может создать уважения к закону. Нарушение дисциплины со стороны учащихся вызывается часто неумелым и грубым поведением воспитателей. „Стало быть,—говорит Добролюбов,—сколько вы воспитанников не сажайте под арест, сколько не секите, сколько не исключайте,—но пока у вас остаются воспитатели капризные и вызывающие на грубость,—до тех пор в остальных воспитанниках (хотя бы их, после вашего разгрома, осталась только десятая доля) неминуемо будет появляться и дерзость и оскорбление начальства и произвол"[5]). Нервные, грубые, взбаламошенные и бестолковые педагоги всегда будут являться одной из предпосылок недисциплинированности школьников. Но школьные проступки, разумеется, вызываются и другими причи-

---

[1]) Н. А. Добролюбов. „Первое полное собрание сочинений". Под ред. М. К. Лемке. Изд. А. С. Панафидовой. Спб. 1911 г. т. III. Стр. 955.
[2]) Там же, стр. 956.
[3]) Там же, стр. 951.
[4]) Там же, стр. 963—964.
[5]) Там же, стр. 963.

нами, обусловленными „общей организацией школы и той обстановкой, в какой находятся воспитанники“ [1]).

Немало возмущения вызывает у Добролюбова и та система дисциплинарных воздействий, при которой „определение степени вины и наказания предоставляется товарищам“. В таких случаях сами ученики присуждают наказание провинившимся; причем круг этих наказаний строго ограничен. За оскорбление товарищей определяется в первый раз—выговор от совета, во второй раз—выговор от совета с угрозой розог для нисших классов и с угрозою исключения для высших классов и, наконец, в третий раз—розги для нисших, а для высших классов—исключение. „Таким образом,—заключает Добролюбов,—бедные мальчики принуждены выбирать одну из трех казней для своего товарища, и если они очень раздражены, то, определяя третью ступень, должны сами обречь товарища на порку!“ [2]). Гимназисты нисших классов секут друг друга. Благодаря этому трудно, разумеется, ожидать „мир и согласие“ в классе. „И вот как—подчеркивает Добролюбов—прививаются нашим детям гуманные чувства“.

Но было бы ошибочно думать, что Добролюбов при всяких условиях высказывается против того, чтобы ученики сами присуждали наказание виновным из своей среды. Если идет речь не о физических наказаниях, а о моральных воздействиях, то в этом случае, по мысли Добролюбова, решающее слово может принадлежать самим учащимся. Говоря об английских школах, он одобрительно отзывается о том обычае, согласно которому ученикам предоставляется право определять наказание своим провинившимся товарищам. „Этот обычай—подчеркивает он—с большой пользою мог бы иметь приложение и в некоторых наших учебных заведениях. Даже при определении степени достоинства учащихся, особенно в высших учебных заведениях, весьма полезно было бы, по крайней мере, давать некоторую силу общему голосу воспитанников. Этим бы значительно устранились ошибочность, произвол и личные виды начальников заведения“ (т. II, стр. 526). Здесь Добролюбов недвусмысленно намекает о необходимости привлечения самих учащихся к делу поднятия дисциплины. Но эта мысль выражена у него осторожно и не разработана до степени полной системы.

Во времена Добролюбова находились люди, которые не удовлетворялись наказанием посредством розог, а искали более ощутительных средств. Классный надзиратель при Гатчинском Николаевском Сиротском Институте Н. А. Миллер-Красовский, который в основу воспитания клал принцип: „не рассуждай, а исполняй“, рекомендовал воспитателям пользоваться в качестве наказания, так называемым, *сильным моментным действием*, под которым разумелась *пощечина*. В ответ на это Добролюбов написал несколько резких статей и заметок, разоблачающих всю гнусность теории „сильного моментного действия“. В статье „Основные законы воспитания“ он приводит следующую выдержку из рассказа Миллер-Красовского: „Однажды учитель (домашний, П. П.) приходит на урок в 10 часов утра и застает все семейство еще за коффеем, кроме Пети. Мать посылает за Петей,—Петя не идет, не хочет коффея. Учитель сам, наконец, требует через меньшего брата Петю к столу, ему приносят ответ, что Петя не идет, и баста. Все замолкло,—мать и дети покраснели, учителю также неловко стало. Как тут быть?—случай необычайный, а между тем и для других дур-

---

[1]) Там же, стр. 968.
[2]) Там же стр. 966.

ной пример. Учитель, хотя и нехотя, отправляется в комнату Пети, все надеясь еще, что грешник сконфузится, покорится ему. Не тут-то было. „Зачем ты к коффею не явился?—„Я, я, не хочу!“—„Как ты не хочешь??—Вот тебе!“—Петя с такой быстротою получил три пощечины, что совсем растерялся, заплакал и давай просить у матери прощения. Нужно заметить, что он прежде не умел каяться. Покоренный витязь весь день плакал, хныкал, но дело было кончено. Петя познал, что вдаваться в борьбу с ласковым наставником ему не по силам и пошел себе хорошо, стал любезным, прилежным воспитанником, нежно-любящим сыном. Если же употребляли розгу, что берет больше времени, чем скорая *осторожная* пощечина, то мальчик 12 лет имел бы время собраться с духом, вынес бы казнь и остался бы упрямым. Прежние частые отцовские побои вбили в Петю упрямство; благоразумный беспристрастный наставник же основательно вылечил Петю тремя пощечинами“ [1]). Миллер-Красовский серьезно верит в педагогическую ценность метода сильного моментного действия. Несмотря на то, что автор вышеприведенной выдержки жил в средине XIX в., он дышал атмосферой средневековья. Возмущению Добролюбова не было конца. „Прочитав эту быль,—пишет он,—припомните, что автор сам—классный надзиратель в одном из наших учебных заведений, припомните его слова, что убеждение относительно моментного действия „сложилось в нем так твердо и непоколебимо вследствие *двенадцатилетней практики*“, припомните, что он принимает правило „не рассуждай, а исполняй“, и требует безусловного повиновения своей воле, признавая, что успех воспитания зависит от личности воспитателя, употребляющего сильные моментные действия—припомните все это и пожалейте вместе с нами об участи несчастных детей, которых злая судьба бросает в руки такого воспитателя. Что может быть жальче и безотраднее их положения? От них требуют повиновения; но повиноваться воспитателю по любви к нему—г. Миллер-Красовский считает вредным, повиноваться по убеждению в разумности приказания—тоже считается опасным; представлять возражения, обнаруживать самостоятельность воли,—это уже такое преступление, за которое г. Миллер-Красовский карает детей „сильным моментным действием“. Бедные, жалкие дети! Что-то выйдет из вас, когда к вам прилагается постоянно такая система воспитания!“ [2]). Отношение Добролюбова к детям проникнуто глубокой любовью: он искренно сожалеет, что им приходится переживать суровые испытания со стороны изуверов-воспитателей. Миллер-Красовский—был не случайным явлением для 60-х годов прошлого столетия. В нем сконцентрированы типичные черты той действительности, которую, без сожаления, бичевал Добролюбов.

Не осталась без внимания Добролюбова и педагогическая деятельность директора Московской Практической Академии Коммерческих Наук—Киттары. Последний также не брезгал розгами, но применял их в минуты отчаяния, в минуты тяжелые, будучи убежден в непогрешимости своего взгляда. Киттары пользовался и другими методами воздействия—лишением отпуска учащихся, черной книгой, наградами и т. д. Добролюбов не обошел молчанием и эти вопросы. По поводу лишения отпуска к родным в закрытых учебных заведениях он писал: „Наказания в школе должны иметь ввиду исправление воспитанника, а лишение отпуска, по нашему мнению, вовсе не исправительное средство и при малейшей неразборчивости в его употреблении делается

[1]) Там же, т. III, стр. 263-264.
[2]) Там же, т. III, стр. 264.

крайне вредным"[1]). Добролюбов считает нецелесообразным жестоко „играть душою ребенка" и нарушать его святые чувства привязанности к родным. Если же ребенок не питает никакой любви к семье, лишение отпуска не достигает своей цели и, наоборот, оказывается вредным в том смысле, что еще больше увеличивает отчужденность ребенка от дома. Кроме того, ребенок, оставаясь в школе среди шалунов, сам становится шалуном. „Тут-то—замечает Добролюбов—преимущественно и портятся дети: даже самый скромный мальчик, раз оставленный за что-нибудь в обществе шалунов уже привычных к такому наказанию, всегда увлекается и принимается вместе с ними за шалости, часто не совсем невинные"[1]). Добролюбов считает возможным лишать учащихся отпуска в двух случаях: 1) когда сами родители этого требуют; 2) когда семья вредно влияет на ребенка. В остальных случаях дети должны беспрепятственно пользоваться отпуском; при этом школа может сообщить родителям сведения о поступках ученика. Здесь Добролюбов, повидимому, поддерживает мнение, чтобы семья налагала взыскание на ребенка за его проступки в школе. С этим мнением согласиться нельзя. Некультурная семья может прибегать к использованию не только методов морального внушения, но и средств физического наказания. Защищая детей от порки в школе, мы передали бы их во власть разнузданной семьи, которая не имела бы границ для их физических истязаний. Здесь мысль Добролюбова не может выйти за пределы того опыта, которым располагала педагогика его времени. Он рекомендует то, что было наиболее рациональным из всех возможных случаев тогдашней практики воспитания.

Добролюбов, отвергая меры физического наказания, в то же время высказывается и против таких мер морального воздействия, как черная книга, лишение галунов, награды и проч. Эти средства воздействия бьют на внешний эффект, но не создают нормальных условий для естественной дисциплины. Добролюбов подвергает насмешке попытку Киттары обратиться к общественному мнению с просьбой дать оценку относительно его педагогической практики, которая сводилась „к сечению детей в минуты отчаяния, и лишению галунов за тяжкие преступления, и пожалованию нашивками за успехи в науках, и системе надзора старших воспитанников за младшими".[2]) Опыт Киттары не пользуется одобрением со стороны Добролюбова.

Раскритиковав старую школу в отношении дисциплины, Добролюбов, однако, не дает конкретных указаний, как следует организовать воспитательное воздействие на учащихся. У него есть несколько замечаний, которые не могут составить полной картины относительно его взглядов. Добролюбов называет себя профаном в области воспитания и полагает, что сами педагоги должны разрешить проблему реформирования школьного дела[3]).

Не пытаясь говорить о переменах всей системы воспитания, Добролюбов указывает, какие „незамысловатые улучшения" необходимо внести в старую систему. Он прежде всего отменил бы розги и заменил бы их увольнением. Эта мера—увольнение детей из школы за проступки не кажется ему жестокой сравнительно с физическим наказанием. „Ведь вы—говорит он—только раз допускаете розги, а потом увольняете"[3]). По системе Пирогова, ученик сначала подвергается

---

[1]) Там же, т. III, стр. 73.
[2]) Там же, т. III, стр. 978.
[3]) Там же, т. IV, стр. 765.

наказанию розгами, а затем исключается из школы. Добролюбов различает „увольнение" и „исключение". Под увольнением он понимает простое освобождение ученика от занятий в данной школе, тогда как „исключение связано с отметкою неодобрительного поведения и с повещением по всем гимназиям округа" [1]). Розга хуже увольнения по той причине, что высеченный ученик, оставаясь в школе, будет питать ненависть к нелюбимому наставнику, поступая скрытно и лицемерно. Это мнение Добролюбова об увольнении учеников не является исчерпывающим решением проблемы воспитания. Здесь кроется много опасностей. Всякий провинившийся ученик при этой системе мог бы легко оказаться выброшенным за борт школы и потерять возможность для продолжения своего образования. Хотя здесь устраняется средство физического воздействия, но зато остается налицо много затруднений у человека на пути его культурного роста.

Вторым средством дисциплинарного воздействия Добролюбов считает высылку ученика из класса во время занятий. Воспитатели должны внушить ученику следующее: „ты к нам поступил, так нас уважай и слушайся; если же не хочешь исполнять этого условия, то убирайся вон". „Мы знаем,—говорит он,—что хорошие учителя употребляют эту меру в классах. Если ученик шалит и шумит, они говорят ему: „если не хотите слушать, то не угодно ли вам выйти из класса" [1]). Для 60-х годов эта мера, может быть, и могла дать практические результаты. Но в настоящее время она, разумеется, устарела.

В качестве третьей меры воспитания Добролюбов рекомендует, в крайних случаях, применение розги по требованию родителей. „Но, говорят, сами родители часто просят, чтобы их детей секли...—замечает он.—Ну, вот для этих случаев и сохраните вашу розгу, если уж вам так жалко с нею расстаться. Можете даже положить, что если еще остается хоть какая-нибудь надежда на возможность исправления мальчика, если он обнаружил полное раскаяние при получении увольнения, и родители его упрашивают лучше высечь, но оставить в гимназии,—то можно, уступая их просьбе, делать опыт. Вот вам и требования среды будут удовлетворены" [2]). Здесь Добролюбов признал то, что так решительно осуждал. Выступая против насилия над детьми, он в заключение сам оправдал это насилие, хотя бы и с некоторыми оговорками. По Добролюбову получается, что сечь детей нельзя, если не получено на это согласие семьи, и что розги допускаются, если этого требуют родители. Какая разница по существу между той и другой формой наказания—трудно сказать. Но в результате дети проходят сквозь строй одного и того же испытания: в обоих случаях они переживают физическое страдание Несомненно, здесь Добролюбов значительно отступает от своих революционных позиций. Мотивы отступления у него те же, что и у Пирогова: необходимость сделать уступку общественной среде. Но результат этого отступления у Добролюбова не мог быть таким отрицательным и вредным, как у Пирогова, потому что первый не имел никакого отношения к практической работе по воспитанию, тогда как второй руководил Киевским учебным округом, на территории которого совершалась школьная экзекуция. Добролюбов сделал ошибку только по той причине, что он не понимал дисциплинирующей силы детского коллектива, он рассматривал ребенка не как часть организованной детской массы в школе, а как

[1]) Там же, т. III, стр. 965.
[2]) Там же, т. IV, стр. 766.

отдельный индивидуум, которому противостоит масса взрослых. В крайних случаях недисциплинирования он обращался за помощью не к решающему влиянию школьного самоуправления, а к силе воздействия родителей. Низвергая авторитет педагогов с высокого пьедестала общественного почитания, он хватался за авторитет семьи. В этом сказалось влияние социальных отношений 60-х годов, когда семья еще сохраняла свои устои. Впрочем, Добролюбов, как указано выше, иногда советовал обращаться к голосу воспитанников при установлении наказаний. Но это у него было не больше, как намеки. Разработанной системы он не дал. Однако, какие бы недостатки мы ни обнаружили у Добролюбова, у него есть одно несомненное достоинство; он все-таки является горячим сторонником свободного развития ребенка без насилий и принуждений последнего со стороны взрослых. Это—его основная черта. Она проходит красной нитью через все его произведения, в которых затрагиваются вопросы воспитания.

Общее и профессиональное образование

Добролюбов в своих статьях и заметках неоднократно касается проблемы общего и профессионального образования. Тут он не оригинален, ибо придерживается взглядов Пирогова. *Он выступает против ранней профессионализации обучения.*

В статье: „Учительские экзамены в Вюртемберге“ он критикует точку зрения некоей „Наставницы“, утверждавшей, будто „каждый человек от самого рождения назначается к тому, чтобы выполнить *известную* какую-нибудь обязанность и будто обязанность эта не одна и та же для всех „людей“ [1]). „Иначе сказать,—комментирует эту точку зрения Добролюбов,—один человек от рождения призван к тому, чтобы быть лекарем, другой к тому, чтобы управлять министерством, третий к тому, чтобы шить сапоги. В школу детей отдают собственно затем, чтобы они *угадали* там—министрами, солдатами или портными родились они“ [1]). Добролюбов справедливо отмечает, что при таком положении было-бы „недурно для индийского брамина, хотя для парии и не совсем-то весело“ [1]). Что здесь выступает именно кастовая точка зрения—это несомненно. Автор, который скрывается под псевдонимом „Наставницы“, хочет оправдать биологическими законами наследственности классовое расслоение людей, сделав это расслоение нерушимым на все времена. Такой взгляд, несомненно, реакционен. Поэтому Добролюбов выступает против него со всем арсеналом своей ожесточенной критики. Он сокрушает теорию Наставницы не только по политическим соображениям, но и по педагогическим. Ссылаясь на Пирогова, он утверждает, что „прежде нужно образовать людей, а потом уже солдат, портных, министров и т. д.“, ибо „ранняя специальность вредит естественному всестороннему развитию человека“ [1]).

Добролюбов отрицательно относится к Практической Академии коммерческих наук за то, что в этой академии дети с раннего возраста—8, 9 и 10 лет получали специальное образование.

Предметы общего образования здесь проходили „очень сжато и легко“. История всеобщая и русская, а также естественная история начинались только с четвертого класса. Кроме того, естественная история с 6-го класса преждевременно превращалась „в изучение предметов природы, имеющих техническое и торговое приложение“,

[1]) Там-же т., II, стр. 345.

т. е. приобретала специальный уклон. Физика преподавалась только в 5 и 6 классе. Математика была обращена отчасти в коммерческую арифметику и бухгалтерию. 7 и 8 классы были посвящены исключительно техническим и торговым специальностям [1]). Такая программа не удовлетворяет Добролюбова, так как она игнорирует общее образование для раннего детства. Он отмечает, что это общее образование должно быть реальным и что не должно носить схоластического характера. Говоря об английском воспитании, он восхищается тем, что „английские воспитатели заботятся не о том, чтобы набить голову разнообразными сведениями и высшими взглядами, а о том, чтобы он (ученик, П. П.) знал немногое, но основательно"! [2]). В Академии коммерческих наук выписывались 77 периодических изданий на разных языках, давались ученикам книжки, картинки и проч., устраивались музыкальные вечера, домашние концерты, посещались театры, предпринимались экскурсии.

Одобряя это, Добролюбов, однако, констатирует тот недостаток, что Академия не устраивала экскурсий в музеи, в мастерские, на фабрики и т. п. [3]). Здесь Добролюбов определенно высказывается за необходимость исторических и производственных экскурсий. Посещение мастерских и фабрик имеет отношение к трудовому воспитанию. К сожалению, эту мысль он нигде подробно не развивает. Но все-таки для нас ясно, что идея трудового воспитания не была чужда Добролюбову. Он, например, внимательно относится к педагогической практике Р. Оуэна в Нью-Лэнарке, где этот последний успешно осуществил принципы соединения обучений с производительным трудом [3]).

Добролюбов уделял большое внимание рационализации учебных занятий. Он справедливо указывал, что не только содержание обучения, но и самые сроки занятий должны быть согласованы с возрастом учащихся. „Они могут увеличиваться постепенно соответственно прибавлению сил у воспитанников" [4]). В Академии же этого не было: здесь время занятий было установлено одинаковым для всех классов. Добролюбов осуждал факт чрезмерной нагрузки первых младших классов Академии, где, кроме того, нецелесообразно концентрировалось преподавание языков. Здесь, в первом классе, изучались немецкий и французский языки одновременно с первыми упражнениями в русском языке. „Между тем, на первой ступени обучения,— говорит Добролюбов,—для детей от 8-ми до 10-ти лет, русский язык вместе с *наглядным обучением* должен-бы был составлять самый главный предмет. Всесторонним рассматриванием различных предметов природы и искусства, описанием их свойств и употребления, чтением интересных рассказов и живою беседою о читанном, упражнением в связной речи (устной и письменной) на родном языке,—вот чем нужно занимать большую часть времени детей в этом возрасте; а в практической академии они две трети своего времени тратят на чтение, письмо и практические упражнения во французском и немецком языке. Во втором классе к нему прибавляется еще и английский" [5]).

Добролюбов был внимателен и к методу преподавания. Он старался разрушать косность, рутину и схоластику, которые существовали в тогдашнем обучении. По этому вопросу он иногда высказывал интересные соображения. Например, он сомневался в целесообразности давать „общие обзоры" по истории.

---

[1]) Там-же, т. II. Стр. 1022.
[2]) Там-же, т. II. Стр. 527.
[3]) Там-же, т. II. Стр. 753—756.
[4]) Там-же, т. III. Стр. 74.
[5]) Там-же, т. III. Стр. 75.

„Известно, что дети,—писал он,—чем моложе, тем более наклонны к подробным рассказам и отвращаются от общих обзоров. Следовательно, если преподаватель действительно только *обзор* дает, так это очень дурно. Но если он рассказывает им во всей подробности важнейшие события и вовсе пропускает мелкие и неважные,—в этом смысле преподавание не будет бесполезно“[1]). Добролюбов защищал эпизодическое преподавание для первой ступении обучения, ссылаясь на опыт немецких педагогов. Он также отстаивал наглядное обучение, рекомендуя давать учащимся „общее понятие о телах природы, о разных естественных явлениях, о разных предметах житейских нужд“ и т. д. Затрагивая вопрос о преподавании географии в практической Академии, он сделал следующее замечание: „Мы не знаем, до какой степени успешно идет преподавание г. Телегина; но нам кажется, что оно весьма легко может впасть в схоластику, самую сухую и скучную. С самого начала изучения географии эта наука представляется детям уже не как живое и стройное изложение того, что есть замечательного и интересного в разных местностях божьего мира, а просто как мертвая система *пространственных отношений*, что-то в роде хронологических таблиц“[2]).

Добролюбов уделял немало внимания детской книге, заботясь об ее доброкачественности. В этом отношении он был первым из тех, кто ставил проблему о научном подборе литературы для детского возраста. У него мы находим элементы современной педологии в зародышевом виде. „Истинно полезны могут быть для детей только такие сочинения,—писал он,—которые одновременно охватывают все существо человека. Детская книга должна увлекать прежде всего воображение ребенка, как способность, сильнее всех других действующую в детском возрасте и потому более других нуждающуюся в пище и *надлежащем направлении*; в то же время она должна давать занятие его мыслительной способности, будить его любознательность, знакомить его, сколько возможно, с действительным миром, его окружающим, и наконец—укреплять в ребенке простое нравственное чувство, присущее человеческой природе, не искажая его правилами искусственной морали“[3]). В другом месте Добролюбов отмечал следующее: „Первое требование всякого учителя и воспитателя относительно детских книг состоит, разумеется, в том, чтобы книжки эти были полезны для умственного и нравственного развития детей. Чтобы удовлетворить этому требованию, детские книжки должны быть по содержанию дельны и в то же время интересны для детей, а по изложению просты“[4]). Значит, детская книга должна быть прежде всего доступна для детского возраста по содержанию и изложению: она должна быть понятна и интересна, возбуждая фантазию и давая пищу уму, будучи в то же время проникнута глубоким нравственным содержанием. Однако, Добролюбов высказывался против такой литературы, которая переполнялась нравственными сентенциями, предрассудками и суевериями. Он отрицал целесообразность использования для детей классической мифологии со всеми ее отвлеченными понятиями и вымышленными действующими лицами—зевсами, пегасами, буцефалами, минервами, купидонами и т. п.

Здесь чувствуется оппозиция Добролюбова по отношению к гуманитарно-классическому образованию. „Наша литература высшим

[1]) Там-же, т. III. Стр. 979.
[2]) Там-же, т. III. Стр. 76.
[3]) Там-же, т. II. Стр. 727.
[4]) Там-же, т. II. Стр. 630.

своим развитием,—писал он,—обязана не классическим началам, а реальному направлению, почерпающему свою силу в самой действительности, живой и современной“ [1]). В своем требовании увязывать содержание детской литературы с живой действительностью Добролюбов заходил так далеко для своего времени, что даже сомневался в пользе фантастических сказок в деле воспитания детей. „Что же касается до нас,—указывал он,—то мы не видим ни малейшей нужды забавлять детей непременно фантастическими сказками. Мы убеждены, что хорошо и просто рассказанное приключение из действительной жизни так же точно может заинтересовать людей, как и самое невероятное фантастическое предание, наполненное всевозможными чудесами“ [2]). Здесь Добролюбов прав: хорошо и просто рассказанное приключение из действительной жизни увлекает детей. Это подтверждается опытом наших советских школ, из практики которых изгнаны всякие ведьмы, колдуны, лешие и т. под. чертовщина. И несмотря на это—дело воспитания у нас стоит на такой высоте, как ни в одной капиталистической стране и как никогда ни стояло в истории. Добролюбов предвосхитил мысли советской педагогики по вопросу о том, необходима-ли сказка в дошкольном воспитании, и если необходима, то какова она должна быть по своему характеру. Как известно, наши дошкольные с‘езды пришли к выводу, что следует решительно исключить из воспитательной практики применение фантастических рассказов и сказок, построенных на предрассудках и суевериях, и использовать только такие сказки, которые вытекают из действительности. Мы видим, что и Добролюбов в сущности стоял на этой точке зрения. Анализируя различные сказки, он давал более или менее положительную оценку некоторым сказкам Андерсена, ибо находил в них „одну прекрасную особенность“, заключавшуюся в том, что „реальные представления чрезвычайно поэтически принимают в них фантастический характер, не пугая однако детского воображения разными буками и всякими темными силами“ [3]). Но он осуждал, разумеется, те сказки Андерсена, где появляются сверх‘естественные силы.

Добролюбов одобрительно отзывался о книге А. А. Пчельниковой: „Беседы с детьми“. Эта книга представляла собою нечто в роде детской энциклопедии, имевшей целью ознакомить детей с разными явлениями природы и общественной жизни при помощи рисунков и живой беседы. Пчельникова пользовалась следующим методом. Она воображала мать семейства, вокруг которой собрались любознательные дети для беседы. Эта мать рассказывает ребятишкам сказки и анекдоты, рассуждает о предметах природы, разучивает с ними легонькие песенки и т. д. Таким путем проводятся беседы о кухне, о столярном деле, о булочной, о домашних животных и т. п. Добролюбов считал, что указанная книжка составлена дельно и что она может быть полезна для детей. Попутно он высказал пожелание о том, чтобы воспитатели обращали внимание „на усвоение детьми не слов и общих понятий, а самых предметов“ [4]). Отсюда ясно, что Добролюбов требовал предметного обучения.

Немало интересных соображений Добролюбов высказал относительно характера учебника по отдельным предметам. Он останавливался на анализе учебников по истории [5]), по грамматике [6]), по арифме-

---

[1]) Там-же, т. II. Стр. 634.
[2]) Там-же, т. II. Стр. 635.
[3]) Там-же, т. II. Стр. 637.
[4]) Там же, т. III. Стр. 1048
[5]) т. II, стр. 199—204 т. III, стр. 467-474.
[6]) т. II. стр. 575, т. III 206-210, 282-288, 556-564.

тике[1]), по естественной истории[2]) и по другим дисциплинам. По соображениям об'ема статьи мы этот вопрос оставляем в стороне.

Добролюбов считал, что для правильной постановки образования необходимо создавать не закрытые учебные заведения, а открытые. Он критиковал практическую Академию не только по той причине, что в ней проводилось специальное обучение, но и потому, что она была закрытым учебным заведением. Об академии он сказал, между прочим, следующее: С ранних лет дитя отчуждается от семьи и запирается на восемь лет в четырех стенах; с ранних лет оно связывается в своем самостоятельном развития подчинением однообразной форме и условной дисциплине, принятой в училище; с ранних лет оно обрекается на одну специальность, к которой может быть не имеет ни малейшей склонности и способности"[3]). Закрытое учебное заведение надолго отрывает ребенка от семьи—это одна сторона, которую осуждал Добролюбов. Другая же отрицательная сторона этих учебных заведений заключалась в отрыве их от общественной жизни.

Может показаться, что Добролюбов, отстаивая общее образование, является противником профессионального образования. Такой вывод был бы неверен. Он высказывался не против профессионального образования вообще, а против специального обучения с раннего детства. Профессиональное образование он считал необходимым проводить на высшей ступени обучения. Иногда даже ему приходилось брать под защиту своего острого пера те или другие специальные учебные заведения. Так было с главным педагогическим институтом, против закрытия которого он решительно возражал[4]).

Значение Добролюбова в истории педагогики

Добролюбов, как педагог, до сих пор был почти не известен. О нем не писал ни один историк-педагогики. Только в последнее время появилась книга проф. А. П. Пинкевича: „Краткий курс истории педагогики", в которой упоминается Добролюбов и в нескольких словах дается анализ его педагогических взглядов. Но этого, разумеется, далеко недостаточно, чтобы по справедливости отметить исторические заслуги указанного публициста. Добролюбов среди русских педагогов занимает гораздо более выдающееся место, чем ему это обыкновенно приписывали. В шестидесятых годах гремели такие имена, как Пирогов, Ушинский и др. Публицисты же этого времени остались в тени. Чернышевский, Добролюбов, Писарев были популярны, как литераторы, критики, публицисты, но рассматривались чуждыми для педагогического мира. На самом деле их литературная деятельность имела всесторонний характер: они не оставляли без внимания и вопросы воспитания. Высказываемые ими педагогические взгляды являлись более прогрессивными, чем даже взгляды передовых педагогов того времени.

Добролюбов принес большую пользу для развития русской педагогики тем, что он беспощадно вскрывал язвы в работе русских учебных заведений и вел ожесточенную борьбу с феодальными пережитками.

Наиболее передовые умы шестидесятых годов внимательно прислушивались к его голосу и старались держаться той линии, которую

---

1) т. II. стр. 575.
2) т III. стр 759-767.
3) Там же, т. III, стр. 72.
4) Там же. т. III. стр. 523-535.

он пропагандировал. Даже крупные авторитеты позорно падали с пьедестала общественного почитания под влиянием его критики, если они хотя бы немного отступали на путь реакционного учения. Так было с Пироговым. Сотрудник „Современника" М. А. Филиппов писал: „Без всякого сомнения, педагогическому авторитету Пирогова был нанесен жестокий удар. Многие из поклонников ставили это в вину Добролюбову, но лучшая часть общества рукоплескала ему"[1]). Добролюбов громил таких людей, как Миллер-Красовский, Киттары, Филонов и др. Он искренно сожалел, что дети должны воспитываться у подобных педагогов, являвшихся приверженцами старой системы воспитания. Добролюбов был беспощаден к формализму, авторитаризму, обломовщине в деле воспитания. Его жестокая критика пробивала новый путь для развития прогрессивных педагогических идей среди застоявшегося болота тогдашней общественной мысли. „Теперь чувствуется настоятельная надобность в деле,—писал он,—настоящем, серьезном деле, а не в блестящих фразах и не в переливании из кулька в рогожку. На дело это нет уже мужества, нет воли у нас, у всех нас несчастных мучеников собственной лени и апатии, у всех нас балованных трусов, еще сильно захваченных обломовщиной.. Но мы уже поняли весь вред, всю гадость, всю презренность этой обломовщины, и мы не будем иметь духа поставить ее правилом и идеалом жизни для своих детей и учеников. Они вырастут, они *должны* вырасти с любовью к делу, с готовностью стоять за правду и не щадить ничего для поражения зла"[2]). Таким образом Добролюбов надеялся, что новые идеи будут осуществлены только молодежью, ибо старики оказались погрязшими в обломовщину, сделавшись несчастными мучениками собственной лени и апатии. Но молодежь может справиться со своей задачей лишь в том случае, если она сумеет правильно использовать прогрессивные тенденции исторического развития. Для этого ей необходимо подготовить почву. Добролюбов понимал свое назначение в виде необходимости содействовать молодежи осмысливанию возлагающихся на эту последнюю исторических задач. „Мы должны подготовлять ту обстановку,—писал он,—которая могла бы благоприятствовать благому делу возрастающего поколения; мы должны помогать возникающим деятелям, благословляя их на тот путь, которого нам не суждено было пройти, и откровенно рассказывая им, как ничтожны, вздорны и призрачны были все препятствия, которые остановили нас,—как пошлы и бестолковы были все иллюзии, которые задерживали нас на месте"[3]). Так рисовалась ему воспитательная задача стариков, к числу которых он причислял и себя. Но в среде старого поколения он был, несомненно, одним из прогрессивных людей.

Добролюбов проявлял большой интерес к вопросам истории воспитания. У него мы находим исторические экскурсы в прошлое для изучения педагогических вопросов различных времен. Он затрагивал такие области, как вопрос о развитии народного образования в России во времена Петра I[4]) и в эпоху Екатерины II[5]), педагогические идеи Роберта Оуэна, воспитание и образование в Италии[6]), Англии[7]),

---

[1]) Там же, т. III, стр. 944.
[2]) Там же, т. III, стр. 854-855.
[3]) Там же, т. III, стр. 855.
[4]) Там же, т. II, стр. 448-445.
[5]) Там же, т. II, стр. 703-712; т. III, стр. 709-719.
[6]) Там же, т. IV, стр. 479—487.
[7]) Там же, т. II, стр. 523—528.

С.-А. С. Шт.[1]) и т. д. Задача этих исторических экскурсов заключалась в том, чтобы ознакомить русское общество с теорией и практикой воспитания в различных странах и в разное время.

Борьба против казарменной дисциплины в школах, протест против физических истязаний детей, отрицание принципа безусловного повиновения, требование развития свободной, творческой и самодеятельной личности, высказывания против религиозного воспитания, против предрассудков и суеверий, отстаивание принципа социально-политического воспитания, признание всеобщего и обязательного обучения для всех детей без исключения—все это ставит Добролюбова в разряд лучших педагогов своего времени. Он смело и непреклонно боролся за рациональное воспитание, становясь против господствующего общественного течения. Однако, лучшая часть тогдашнего общества высоко ценила заслуги Добролюбова. Известный писатель Н. Златовратский рассказывает трогательную сцену, происшедшую в его семье по получении известий о смерти Добролюбова. Отец Златовратского со слезами обратился к своему сыну, протянув к нему свои руки и поглаживая его волосы: „Помни: умер писатель, каких немного, которому вы (дети, *П. П.*) обязаны тем, что уже больше не могут вас ни сечь, ни мучить. Не забывай его! Вырастешь—узнаешь об нем не это только". „Святая душа!—проговорила матушка, крестясь и вытирая слезы. А когда с отцом я сидел за столом, матушка тихо спросила отца: „Так это он был, дорогой, что малюток от иродовых детей спасал?" [2]). Действительно, Добролюбов не может не войти в историю педагогики уже только потому, что он, несмотря на тяжелые условия царской цензуры и политического преследования, смело возвысил свой голос против физических наказаний в школах, спасая малюток от изуверства тогдашних воспитателей.

---

[1]) Там же, т. III, стр. 21—24.
[2]) Там же, т. III, стр. 945.

Проф. С. М. Василейский

Экспериментально-психологическое исследование мышления у детей*)

Несомненно, одним из важных недостатков современных работ по педологии является у нас то, что они слишком много вращаются в сфере общих, принципиальных рассуждений и слишком мало пытаются разобраться в ряде специальных, но вместе с тем очень важных вопросов. Без конца мы слышали споры по вопросу о роли среды и наследственности, о роли конституции, о тестах „вообще", о мышлении „вообще" и т. д. и т. под. И в то же время в совершенном забросе остаются вопросы о том, как же *конкретно* мыслят дети, как они справляются с разными логическими операциями и т. д.

В этом отношении нам, несомненно, надо еще много учиться у Запада, в частности у немцев. В их работе соблюдается совершенно правильная методологическая последовательность: сначала собрать достаточно значительный *фактический материал*, затем его обработать и только тогда уже делать выводы. Именно так решался, например, вопрос о детском рисовании: Кершенштейнер собирает более 200.000 детских рисунков и на основе их анализа создает теорию типического развития детского художественного дарования. Именно так американцы поставили вопрос об об'ективном анализе детской школьной успешности.

И так же надо, конечно, ставить вопрос об изучении детского мышления. И здесь до сих пор было еще слишком много общих разглагольствований и слишком мало *конкретного* изучения живого детского мышления.

Западная значительно более развитая педология и в этом отношении идет, конечно, впереди нас. Там можно указать такие ценные работы, как специальные исследования Грооса, Мюллера, Грегора, Шюсслера, Ролова (специальное исследование детских определений), Пиаже (исследование мышления в связи с развитием речи), Линдворского и др. У нас в самое последнее время появилась интересная студенческая работа М. Сантросян (под ред. проф. П. Блонского): „Некоторые особенности детского мышления" (в сборнике: „Педология и школа"). Ценной особенностью этой работы является то, что в ней взяты для исследования определенные функции детского мышления, а именно: способность 1) делать различие,—2) производить обобщение,—3) выполнять определения и 4) разбираться в умозаключениях.

Как мы только-что отметили, именно только путем кропотливого специального анализа различных функций детской психики мы можем притти к ценным синтетическим обобщениям. Перейдем теперь к краткому изложению наших экспериментальных работ по детскому мышлению. Эти работы были произведены в 1924-25 акад. году. Экспери-

*) Доклад, прочитанный на первом педологическом с'езде (27/XII. 1927—5. I. 1928).

ментирование, собирание материала и его обработку производили студенты-участники педологического семинария, в котором под моим руководством изучалась проблема детского мышления. В настоящее время, после годичного перерыва, мы вновь возвращаемся к этой теме и развертываем работу в более широком масштабе, внося в нее вместе с тем те поправки, которые мы приняли на основе своего прежнего опыта.

Согласно известному логическому трафарету, мышление представляет из себя процесс построения *понятий*, *суждений и умозаключений*. В традиционной логике отношение между этими важнейшими элементами мышления представлялось по типу мозаически-механического сочетания: соединение понятий дает суждение, из соединения суждений получается умозаключение; но современные исследования (в особенности немецких ученых) показали, что отношение между ними носит органический характер, так что уже и в суждениях, и в понятиях проявляется умозаключение; например, понятие является кристаллизацией ряда выводов (умозаключений). Несмотря на эту тесную органическую связь между понятиями, суждениями и умозаключениями, опыты с исследованием их у детей надо, конечно, ставить так, чтобы и то, и другое, и третье четко отделялось друг от друга; таков единственно правильный путь научного исследования—итти от анализа к синтезу. Вот почему и мы в своем исследовании ставили отдельно испытание способности оперировать с понятиями, с суждениями и с умозаключениями.

Что касается данных и выводов из исследования детских определений, то в виду обширности этого материала и выводов из него мы откладываем опубликование их до другого раза.

I. Исследование суждений

Исследование суждений у детей (а равным образом и у взрослых) является, несомненно, гораздо более сложным и трудным по сравнению с исследованием определения понятий.

Методика такого исследования разработана довольно плохо. Методические затруднения возникают с самого начала. Мы хотим исследовать суждения,—но что именно исследовать в них, какие стороны их выдвигать и как ставить самое исследование? Пока мы имеем здесь только первые пробы, которые необходимо тщательно проверять.

Впервые выдвинул проблему детских суждений для специального экспериментально-психологического исследования немецкий педолог Гроос.

Методика его исследования заключалась в следующем. Он высказывал пред детьми какое-нибудь положение (суждение) и затем спрашивал детей, что им приходит в голову в связи с данной мыслью, какие вопросы у них возникают. Таким образом, стимулом, толкающим детей на образование суждений, было готовое суждение, а главной целью Грооса было исследовать, в *каком направлении* идут детские суждения. Просмотревши около 900 детских вопросов, он пришел к выводу, что большинство вопросов (а именно 750) относилось к прошедшему, а меньшинство—к будущему. „Главным поводом акта исследования является или изумление перед неожиданным, или ожидание привычного; поэтому изумлению с его пустым незнанием соответствуют вопросы, связанные с воспоминанием, а ожиданию—с решением; с возрастом вопросы последнего рода увеличиваются с 2% у 12—13 летних детей до 42% у 16—17 летних и 55,5% у студентов“.

Другой немецкий исследователь Лоде поставил себе целью исследование того, в какой степени детские суждения оказываются *постоянными*. Для этого он предлагал детям из народной школы 15 картин с просьбой выбрать из них самую хорошую и самую плохую и при этом мотивировать свой выбор. Через неделю он повторил свой опыт, а затем через 4 недели проделал его в третий раз. В результате оказалось, что дети весьма нетверды в своих суждениях, а именно из 11-летних только 4,7% сделали во всех 3 случаях один и тот же выбор, из 12-летних—9% и из 13-летних—13,4%. При чем оказалось также, что иногда дети слабо одаренные высказывали весьма твердое суждение, что неудивительно, потому что источником этого постоянства является бедность психики и склонность таких детей вообще к автоматизму. Из русских исследователей детских суждений надо указать на Н. Смирнова, который ставил эксперименты среди гимназисток от 8 до 20 лет. Эти эксперименты были троякого рода. Он хотел, во-первых, подобно Гроосу исследовать характер *детских вопросов* по поводу показанных 4 предметов, по поводу 4 конкретных слов и по поводу 4 абстрактных слов, причем оказалось, что дети младшего возраста интересовались главным образом *качествами* предметов, а дети старших возрастов *отношениями*. Далее, по поводу вещей у детей возникали суждения, которые вращались главным образом в пределах данного раздражителя (безразлично—слова или предмета), такие суждения автор называет аналитическими; абстрактные же слова вызывали у детей суждения, выходящие за пределы этих раздражителей, т. е. суждения синтетические (по терминологии Смирнова). Целью второго опыта было исследование направления внимания и суждения у детей под влиянием созерцания картины. Автор показывал детям рисунки Грюцнера: „Характерные головы" (четыре монаха с своеобразным выражением лиц) и просил их высказать по поводу этих рисунков то или иное суждение. Оказалось, что суждения шли по 5-ти направлениям: или относились к внешним чертам, или к внутренним, или к профессии (изображенных на рисунке лиц), или к нравственным качествам, или представляли эстетическую оценку (самого рисунка или изображенных лиц), причем с возрастом постепенно уменьшалось число суждений о внешности и росло число суждений о внутренних качествах. Третий опыт касался исследования у детей *уверенности* их суждений. Детям были предложены такие вопросы: „Какая будет сегодня погода?" и „Кто победит—турки или итальянцы?" (в 1912 г., когда производились эксперименты, шла итало-турецкая война). Опыты показали, что с возрастом уверенность суждений делается менее прочной, что, конечно, об'ясняется постепенным развитием критицизма у детей.

Наши собственные исследования суждений у детей были в общем произведены по типу только-что рассмотренных работ; это делалось для того, чтобы проверить и, если возможно, дополнить результаты уже проведенных исследований. Исследованию подверглось около 1000 детей.

Первый опыт состоял в исследовании у детей спонтантного направления внимания и характера *тех вопросов*, которые возникают под влиянием различных раздражителей. Раздражители были троякого рода: *предметные* (чернильница, пятачок, яблоко, камень), *слова конкретные* (снег, береза, топор, чайник), и *отвлеченные слова* (радость, труд, несчастье, ссора). Всего по всем трем сериям раздражителей задано было всеми испытуемыми 12.659 вопросов, причем на долю мальчиков пришлось 6.020 вопросов или 47,5%, а на долю девочек 6639 вопросов или 52,7%.

Из общей массы вопросов, вызванных различными раздражителями, на долю предметных приходилось 41% вопросов, на долю конкретных слов—37% и на долю отвлеченных 22%. Эти цифры лишний раз подтверждают, насколько ценным побудителем детской пытливости является все конкретное и в особенности подлинные предметы и явления.

Что касается распределения вопросов по годам, то мы имеем здесь такие колебания (в %%):

Возраст	10	11	12	13	14	15	16	17
Мальчиков	10,5	12,3	13,5	11,5	10,1	12,9	13,3	16,3
Девочек	8,5	10,3	14,5	14,7	13,1	13,1	12,2	13,6
Средн.	9,2	10,2	14	13,3	11,6	13,0	12,6	15,2
Данные Смирн.	6,4	10,5	12,6	11,3	11,6	12,4	12,1	13,3

Из рассмотрения этих чисел получается вывод, что под‘ем пытливости (если судить о ней по количеству вопросов) наблюдается на 12 и 17 году. Это, может быть, об‘ясняется тем, что на 12-13 году у детей наступает так называемый переходный возраст, когда из ребенка-отрока начинает выявляться подросток с целым рядом своеобразий: склонностью к критицизму, к пытливости, желанием все проверить и т. д. Что касается роста вопросов на 17 году, то его можно об‘яснить широким кругозором и значительным умственным интересом, позволяющим подойти к одному и тому же предмету с самых разнообразных сторон.

Отметим здесь же, что наши данные, в общем, удивительно совпадают с данными Н. Смирнова (кроме некоторых расхождений на 13 году), что является, конечно, взаимным подкреплением этих данных и придает им некоторое устойчивое значение.—Если теперь разбить общую кривую для всех вопросов на три отдельные кривые, выражающие количество вопросов (по годам), вызванных предметными, словесно-конкретными и словесно-отвлеченными раздражителями, то мы получим следующие данные:

Возраст	10	11	12	13	14	15	16	17
Предметн.	38,7	42.0	40,3	45,6	39,3	42,4	44,2	45,2
Слова конкр.	38,5	38,0	39,9	34,8	37,6	38,7	33,5	36,0
Слова отвл.	22,8	20,0	19,8	19,6	23,1	18,9	22,3	18,8

Таблица отчетливо показывает весьма значительную разницу в количестве вопросов, вызываемых различными видами раздражителей. Максимальное количество вопросов вызывают предметные раздражители (по всем годам) меньше-конкретные слова и совсем мало отвлеченные слова.

Теперь перейдем к рассмотрению характера суждений, вызываемых теми или другими раздражителями. Для того, чтобы удобнее было делать сопоставления, примем разделение суждений на аналитические и синтетические, с подразделением последних на экстенсивные и интенсивные, и при том с тем толкованием их, которое проводится в упомянутом исследовании Н. Смирнова.

В аналитических суждениях внимание испытуемого не выходит за пределы данного восприятия, в синтетических—выходит, причем если этот выход базируется, главным образом, на ассоциациях *по смежности*, это будет экстенсивное синтетическое суждение, а если вводятся ассоциации по *сходству*—это будут *интенсивные синтетические* суждения.

По нашим данным количество суждений всех этих видов и притом вызванных раздражителями также всех трех видов выражается следующими числами:

У мальчиков:

Возраст	10	11	12	13	14	15	16	17
Аналит.	32,9	31,6	38,5	32,4	24	37,3	30,6	31,6
Синт. экст.	61,7	61,5	50,6	52,2	59	52	56,0	54,7
Синт. инт.	4,1	6,4	8,5	6,6	16,2	9,3	13,1	13,1

У девочек:

Возраст	10	11	12	13	14	15	16	17
Аналит.	44,1	41,1	31,6	32,6	39,2	37,3	36	32,1
Синт. экст.	52,5	54,4	62,9	56,5	52,3	53,5	55,2	49,4
Синт. инт.	2,1	2,4	5,6	10,9	8,5	8,6	8,8	18,5

Примечание. Остальные, недостающие до 100, проценты приходятся на неопределенные суждения.

Просматривая эти таблицы, мы прежде всего замечаем, что преобладающее количество суждений приходится на долю суждений экстенсивных, а наименьшее число—на долю интенсивных, средние же числа приходятся на долю аналитических суждений. Как об‘яснить все эти факты? Что касается интенсивных суждений, то их небольшое число об‘ясняется значительно большей трудностью их образования: здесь требуется уже довольно сложная и уточненная операция сопоставления и анализа, без чего можно почти обойтись при образовании „аналитических“ или экстенсивных суждений. Но сравнивая количество аналитических и экстенсивных суждений, мы наталкиваемся на затруднение следующего рода: казалось бы, детям гораздо легче образовать суждения, не выходящие за пределы данного раздражения. Чтобы ответить на этот вопрос, мы, очевидно, должны прежде всего принять во внимание, как влияет на возникновение тех и других суждений различные раздражители.

Что касается прежде всего *предметных* раздражителей, то под влиянием их все эти три вида суждений возникали в таком количестве (в % и по годам);

У мальчиков:

Возраст	10	11	12	13	14	15	16	17
Аналит.	38,7	33,8	47,9	32,0	25,5	34,5	29,3	32,8
Синт. экст.	53,7	62,7	44,2	58,7	55,0	53,2	57,0	50,7
Синг. инт.	6,1	3,2	5,2	7,8	19,0	10,8	13,2	15,4

У девочек:

Возраст	10	11	12	13	14	15	16	17
Аналит.	51,2	46,8	37,3	39,7	45,1	38,8	38,8	35,5
Синт. экст.	45,5	47,8	58,3	47,4	47,5	51,4	51,7	42,2
Синт. инт.	2,9	2,4	5,5	12,9	8,4	9,2	9,5	22,3

Здесь уже картина получается несколько иная. Числа аналитических суждений в некоторых пунктах весьма сближаются с числами экстенсивно-синтетических суждений (напр., у мальчиков на 12 г., у

девочек на 10 и 14 году). Между прочим, обратим внимание, что у девочек вообще оба ряда чисел (т. е. и для экстенсивных, и для аналитических суждений) отличаются друг от друга значительно меньше, чем у мальчиков. В этом, может быть, проявляется большая склонность девочек к конкретизму. Рассмотрим теперь влияние конкретных слов на образование аналитических, экстенсивных и интенсивно-синтетических суждений.

У мальчиков:

Возраст	10	11	12	13	14	15	16	17
Аналит.	35	29,5	37	39,3	29	45,2	36,7	34,7
Экст.	63,7	62,8	54,6	51,2	56,1	46,2	52,0	53,0
Инт.	1,3	7,4	7,9	5,5	14,2	8,3	10,2	12,0

У девочек:

Возраст	10	11	12	13	14	15	16	17
Аналит.	45,8	44,6	30,6	36,3	40,0	40,9	41,2	36,7
Экст.	51,9	53,3	63,7	56,4	54,4	50,9	51,9	54,5
Инт.	4,5	2,4	5,1	7,2	0,9	15,2	—	—

Из этих таблиц мы видим, что конкретные слова вызывают у наших испытуемых больше всего экстенсивно-синтетических суждений, затем идут аналитические и на последнем месте (по числу) интенсивно-синтетические.

Наконец, рассмотрим влияние отвлеченных слов на образование всех трех видов суждений.

У мальчиков:

Возраст	10	11	12	13	14	15	16	17
Аналит.	19,5	31,9	21,6	28,3	13,3	28,4	24	22,7
Экст.	71,6	56,8	60,5	51,2	70,3	62,3	57,8	67,6
Инт.	5,2	10,8	16,0	7,6	13,4	8,1	17,1	9,7

У девочек:

Возраст	10	11	12	13	14	14	16	17
Аналит.	25,1	28,8	22,7	14,7	25,6	28,5	22,7	26,6
Экст.	66,9	71,8	70,0	71,4	59,3	61,7	66,7	58,2
Инт.	1,5	0,8	6,7	13,9	15,1	9,8	10	15,2

В этих таблицах мы видим огромный рост экстенсивных суждений, значительное уменьшение аналитических суждений и некоторый (небольшой) рост интенсивно-синтетических суждений. Итак, в качестве вывода мы можем сказать, что наши испытуемые при наличии любого из трех видов раздражителей склонны особенно часто создавать экстенсивно-синтетические суждения. Что это означает?—Поскольку при экстенсивно-синтетических суждениях мысль отходит от раздражителей по чисто внешним ассоциациям (смежности), постольку изобилие этих суждений обозначает, что наши испытуемые стоят, так сказать, на полдороге в своем умственном развитии: они в среднем сумели выйти из замкнутого круга непосредственного воздействия раздражителя, как бы сковывающего мысль своей конкретной данностью, а с другой стороны, еще не в состоянии выполнять в широком масштабе более утонченные логические операции.

Общий вывод из всех этих данных должен быть сделан, очевидно, следующий: чем более реален и жив раздражитель, тем более он как бы привязывает к себе мысль, и чем более он отвлечен, тем более он дает мысли свободу, как бы развязывает ее, при чем это свободное „витание“ мысли еще чего не говорит о качестве ее содержания. Интересно, что наши испытуемые дают при всех видах раздражителей довольно слабое количество интенсивных суждений. Они, если можно так выразиться, переросли аналитическое суждение и (в массе) не доросли до синтетических интенсивных суждений.

Что касается совокупного влияния возраста и вида раздражителя на образование суждений, то при предметном раздражителе мы замечаем резкое падение аналитических суждений у мальчиков на 13-14 году и соответственный под‘ем в это же время интенсивно-синтетических суждений (у девочек это в менее резкой форме замечается на 12-13 году). С некоторыми вариациями то же явление подмечается и при действии других раздражителей. Это обстоятельство надо, повидимому, об‘яснить ростом внутренних переживаний и некоторой трансформацией внимания, переходящего из внешнего во внутреннее, из „чувственного“ в „умственное“. Не представляет затруднения об‘яснение того факта, что число интенсивных суждений растет на 16-17 году: это уже время большого развития умственных сил; мысль выходит за пределы данного явления, она сопоставляет, сравнивает, строит умозаключения и т. под.

Аналитичность или синтетичность суждений, как уже отмечалось, характеризует их больше с формальной стороны, а не по содержанию: близость или отдаленность суждения от раздражителя, который вызвал его, еще ничего не говорит о том, вокруг каких именно об‘ектов и тем вращаются эти суждения. Перейдем теперь к рассмотрению этого последнего обстоятельства.

Всяких категорий и тем, к которым относились вопросы, задаваемые испытуемыми при пред‘явлении им того или иного раздражителя, было, конечно, очень много, но мы остановимся только на важнейших, а именно на следующих двух группах категорий: во-первых, цель (назначение), причина и польза того или другого пред‘явленного или названного предмета (или явления); во-вторых: материал, цвет или место этих раздражителей.

Что касается категорий первой группы, то здесь мы имеем следующие числовые данные.

Для мальчиков:

Года	10	11	12	13	14	15	16	17
Причина	28,2	27,2	57,8	54,6	53,7	33,8	61,4	51.3
Цель	32,2	24,5	22,9	22,3	15,2	20,8	15,1	19,0
Польза	13,2	26,6	21,9	12,4	28,2	22,2	38,6	31,1

Для девочек:

Года	10	11	12	13	14	15	16	17
Причина	85,4	59,0	70,3	39,1	62,5	60,6	29,6	65,2
Цель	18,5	24,3	26,0	17,3	17,8	22,3	20,0	15,2
Польза	12,2	16,6	28,1	25,4	17,6	30,5	26,8	23,0

Просматривая эти данные, мы видим прежде всего огромное преобладание причинных (каузальных) вопросов: у мальчиков с 37-38% на 10-11

году число их сразу поднимается до 57 на 12 году, давая затем значительное понижение только на 15 году (за которым следует тотчас-же опять сильный—до 61%—под'ем). У девочек кривая каузальных вопросов особенно высоко стоит на 10-м (85,4%), на 12-м и на 17 году (65,2).

Значительно ниже стоят вопросы целевые и утилитарные. Что могут обозначать эти факты, если они не случайного характера?

Прежде всего отметим, что наши данные не противоречат общеизвестным выводам относительно детских определений, согласно которым маленькие дети склонны при определении того или другого слова указывать прежде всего цель или назначение обозначаемого им предмета (так называемые функционально-телеологические определения). Дело в том, что наши дети не давали определений и, во-вторых, возраст их выше того (дошкольного), для которого характерны функционально-телеологические определения. Следовательно, мы должны признать, что здесь искание каузальных корней у того или иного предмета или явления есть действительная тенденция детского мышления и притом тенденция, сильно выраженная.

Наши данные надо сопоставлять с выводами другого рода исследований, а именно с известными работами Бинэ, Штерна и ряда других исследователей, изучавших манеру детей различного возраста давать отчет о показанной картине. Как известно, Бинэ установил такие ступени в развитии детской наблюдательности: перечисление, описание и об'яснение. Штерн вместо 3 намечает 4: 1 стадия предметная, 2—действий, 3—отношений, 4—качественная.

Так как среди отношений, учет которых составляет третью стадию по Штерну, надо иметь в виду и причинные отношения, а об'яснение (3 стадия по Бинэ), сводится, главным образом, к установлению причинных связей, то наши данные находят для себя подтверждение в этих известных исследованиях (хотя бы и косвенное, так как и подход и постановка при нашем исследовании были иные, чем у Бинэ и Штерна). В конце концов, здесь проявляется общечеловеческая тенденция—за первым вопросом: что это такое?—ставить второй: откуда оно? какова причина его?

Педагогические выводы из этих психологических данных понятны: надо в максимальной степени удовлетворить эту детскую жажду и исследовательскую ненасытность.

На свое—„почему?“—ребенок должен с помощью учителя и воспитателя возможно более правильно и обоснованно ответить: „потому что“...

Несколько странным оказывается огромное число каузальных вопросов у 10 летних девочек. Там так трудно предположить, что этот год у девочек является периодом расцвета у них подлинной пытливости, то остается предположить, что в этой массе вопросов есть значительная доля таких, которые иногда называют „механическими вопросами“; из них-то образуется та „мельница вопросов“, которая характерна для некоторых периодов детской жизни, но которая еще не свидетельствует о глубоком подлинном искании и настоящей любознательности; здесь ребенок перескакивает с вопроса на вопрос, сыпет их как из пулемета, часто даже не вслушиваясь в ответы и раз'яснения, которые им даются.

Помимо только что рассмотренных пунктов мы остановимся кратко еще на следующем вопросе: какую роль играет каждая из предложенных 3 групп раздражителей (предметные, словесно-конкретные и словесно-отвлеченные) в вызывании каузальных, функционально-телеологических и утилитарных вопросов?

Не имея возможности за недостатком места приводить всех имеющихся у нас по этому вопросу таблиц, возьмем из них только самое существенное. Прежде всего оказывается, что сила влияния всех этих раздражителей на образование функционально-телеологических и утилитарных вопросов почти одинакова: как у мальчиков, так и у девочек она выражается, главным образом, цифрами 5-7-9%.

Что же касается причинных вопросов—суждений, то разница во влиянии различных раздражителей настолько велика, что мы считаем необходимым привести соответствующие цифры.

У мальчиков:

Года	10	11	12	13	14	15	16	17
Предм.	3,5	3,2	17,5	8,1	12,1	6,5	11,6	19,0
Слов. конкр.	4,4	7,8	16,5	20,0	13,5	7,0	18,9	18,8
Слов. отвлеч.	20,8	16,8	24,0	24,5	31,1	20,0	30,9	13,5

У девочек:

Года	10	11	12	13	14	15	16	17
Предметн.	14,6	19,1	18,4	4,4	12,7	17,7	4.2	18,2
Слов конкр.	37,9	20,9	30,6	14,2	25,4	19,7	7.3	26,0
Слов. отвлеч.	36,5	19,9	21,5	20,5	24,4	23,5	18,1	19,0

Таблицы отчетливо показывают, что из разнообразных раздражителей наиболее сильными в деле возбуждения причинных вопросов оказываются словесно-отвлеченные, а наиболее слабыми—предметные. Как об'яснить это явление? Найти обоснованный ответ на этот вопрос весьма затруднительно. Можно, пожалуй, предположить, что поскольку пред'явленные для наблюдения предметы и произнесенные слова были самыми заурядными, то отпадала настоятельная необходимость доискиваться условий их возникновения. Поэтому причинные вопросы при отвлеченных словах кажутся оттого многочисленными, что слишком невелико число таких вопросов при предметных и конкретно-словесных раздражителях; иначе говоря, эта многочисленность оказывается относительной и при том весьма относительной; если же вглядеться в абсолютные значения чисел, они оказываются довольно не высокими (13—20—24, изредка больше). Но этот интересный вопрос желательно, конечно, проверить на новых и при том обширных исследованиях.

Перейдем теперь к рассмотрению вопросов, заданных по поводу материала и цвета предметов, пред'явленных или названных при ответах, а также по поводу их местонахождения. Как и раньше, мы будем разбирать, главным образом, влияние различных раздражителей на направление вопроса по одной из этих категорий.

Прежде всего отметим, что о материале и цвете вопросы задавались только при предметном и словесно-конкретном раздражителе, а о месте при всех 3 видах раздражителей (т. е. и при отвлеченных словах).

Не приводя опять цифр, которые сильно загромоздили бы текст, не давая чего-нибудь существенного, укажем только важнейшие выводы, которые можно сделать из их просмотра.

Что касается вопросов о материале, то предметные раздражители, как правило, вызывают по всем годам большее число их, чем конкретные слова, но вопросы о цвете вызываются почти в одинако-

вой степени как предметами, так и конкретными словами. Наконец, вопросы о месте вызываются, главным образом, предметными и словесно-конкретными раздражителями и в ничтожной степени отвлеченными словами, что и понятно без специальных раз‘яснений.

2

Теперь перейдем ко 2 группе опытов. Эти эксперименты состояли в следующем: испытуемым был показан большой портрет неизвестного старика, нарисованный красками, и они должны были высказать по поводу него то или иное суждение. Этот опыт стоит довольно близко к известным опытам на наблюдение и показание по поводу виденного, так как и в наших опытах требуется *давать показания* по поводу виденного, а не высказывать *какие-угодно* пришедшие в голову суждения по *поводу виденного*.

Высказанные суждения можно было рассматривать с самых различных точек зрения, а именно: 1) в какой степени в высказанных суждениях выявляются общие впечатления от картины или, напротив, детали; 2) в какой степени испытуемые сосредоточивали свое внимание на внешних или внутренних (психических) чертах изображенного лица; 3) что касается последних, т. е. внутренних черт, то как распределяются суждения по 3 граням психики (согласно традиционному делению)—интеллектуальной, эмоциональной и волевой; 4) наконец, какая оценка оказывается преоблающей—формально-эстетическая оценка портрета или моральная оценка изображенного на портрете лица. Из этих четырех вопросов мы возьмем для обсуждения только первые два.

1. Что касается первого вопроса, то мы имеем здесь такие данные (сразу для мальчиков и девочек).

Года	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Детали	28,8	44,7	37,3	50,7	55,5	52,1	37,3	39,3	31,6
Общее	69,4	54,	55,1	26,7	28,1	30,3	43	36,4	31,1

Всматриваясь в эти числа, мы подмечаем в них как бы 3 участка или этапа: с 9 до 11, с 12 до 14 и с 15 до 17 л. В первый период (с 9 до 11) у детей преобладает наклонность отмечать в портрете общие черты, во второй период—наклонность выдвигать детали и, наконец, в третий—и та и другая наклонность как бы уравновешиваются. Можно считать, что это, в общем, согласуется и с прежними аналогичными исследованиями. Неопределенность, „взгляд и нечто“, преобладание представлений средней общности, действительно, характерны для детей младшего возраста; правда, они иногда удивительно четко замечают и детали, но этих деталей, во-первых, немного и, во-вторых, они почему-либо особенно привлекли внимание ребенка. Обычно же суждения маленького ребенка о виденном—это именно общие фразы, которые дифференцируются только после тщательного и умелого расспроса со стороны взрослого. Лет с 12 отмечается уже прогресс, правда, односторонний: у подростков начинает проявляться вкус к деталям.

Перейдем теперь ко второму вопросу—как распределяются (по годам) суждения, касающиеся внешних особенностей, и суждения относительно психических черт. Мы имеем здесь такие данные:

Года	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Сужд. о внешн.	98,2	98,7	92,4	80,4	83,4	82,4	80,3	72,7	62,7
Сужд. о психич.	1,8	1,3	7,6	19,6	16,4	17,6	18,7	24,6	27,3

И здесь мы получаем выводы, находящиеся в согласии с установившимися представлениями о детской психике: чем моложе дети, тем более им доступен и понятен внешний мир—мир предметов, действий, форм и цветов; только с переходного возраста и свой и чужой внутренний мир начинает все более и более останавливать на себе внимание подростка, он начинает разбираться в нем, делается своеобразным „гуманистом".

Однако просмотр наших данных все-таки показывает слишком малый процент суждений о психике даже у 15-17 л. подростков. Мне кажется, это надо отнести за счет того, что перед испытуемыми был ведь все-таки не живой человек, а портрет, и потому мысль, естественно, направляется на ряд внешних черт статического образа.

Теперь интересно посмотреть, какие ступени психики и в какой степени захватывают внимание наших испытуемых? Наши данные таковы:

Года	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Интелл. стор.	79	63	52	69	48	46,3	40,5	37,6	38,3
Эмоц. вол.—стор.	21	37	48	31	52	33,7	59,5	62,4	61,7

Эти числа как будто показывают, что в период отрочества дети отмечают по преимуществу интеллектуальные черты в изображенном на портрете лице, а в более поздние годы начинают все более и более привлекать наряду с ними так же и эмоционально-волевые черты. Что это значит? Неужели детям 10-13 лет ближе и понятнее интеллектуальная жизнь, чем жизнь эмоций, настроений и т. под.?—С этим трудно согласиться, и наши числа можно об'яснить или какими-нибудь побочными неучтенными влияниями, или же их можно об'яснить так, что письменная характеристика интеллектуальных черт для младших детей оказывается гораздо более легкой, чем характеристика и формулировка эмоционально-волевых черт. Это обстоятельство (несовершенство детской речи, об'единяющее детскую психику до последней степени) надо постоянно иметь в виду при экспериментально-психологическом исследовании детей.

II. Исследование умозаключений у детей

Дальнейшей нашей работой было исследование умозаключений у детей. Никто, вероятно, не станет оспаривать, что это одна из наименее обследованных области детской психики. И здесь большим недостатком является крайняя неразработанность методики и сравнительно небольшое число испытуемых.

Обычная методика исследования умозаключений состоит в том, что испытуемым дают образцы категорических, условных или разделительных форм умозаключений (дедуктивных и индуктивных) без какого-нибудь элемента (напр., посылки без выводов или вывод с одной из посылок) и требуется этот элемент найти, или дается полное умозаключение, но требуется определить, правильно ли оно. Но практика исследований показала, что такие схематизированные умозаключения приводят в большое затруднение не только детей, но и взрослых, в то время как живой процесс мышления свободно преодолевает те затруднения, которые возникают в естественной обстановке,—при задачах, ставимых жизнью. Эти оговорки нужно иметь в виду и при рассмотрении наших выводов. Из самых разнообразных форм умозаключений мы взяли следующие: 1) умозаключения по первым фигурам категорического силлогизма, 2) причинные

умозаключения, 3) умозаключения по аналогии, и, наконец, 4) мы испытывали еще уменье разбирать умозаключения при посылках, выражающих различные пространственные отношения.

1. Решение силлогизмов

Что касается категорического силлогизма, то из 4 фигур его мы брали только первые три, потому что, как известно, 4-я фигура носит крайне искусственный характер и не имеет жизненного значения.

На первую фигуру был взят следующий пример:

1. Ни один человек не может предсказать будущее.
2. Гадалки—люди.
3. Следов...

Эта задача была решена детьми различных лет в таком числе (в %):

Возраст . .	10	14	12	13	14	15	16
% прав. реш.	25	28	35	32	47	51	53

Как видно, ряд чисел в общем постепенно возрастает, что вполне понятно, но два момента в нем необходимо все-таки отметить. Это, во-первых, сравнительно невысокий общий уровень приведенных чисел (по всем годам), во-вторых, задержка роста „умозаключающей способности“ на 13 году. Что касается первого обстоятельства, то оно находится в согласии с выводами, полученными другими исследователями: дискурсивное мышление, т. е. последовательное оперирование умозаключениями, есть сложная операция, с трудом одолеваемая детьми, даже подростками,—второе обстоятельство можно об'яснить как естественную задержку в развитии мышления.

На вторую фигуру был дан следующий силлогизм:

Все рыбы дышат жабрами.
А киты дышат не жабрами.
Следов...

Решения этой задачи распределяются по годам следующим образом:

Возраст . .	10	11	12	13	14	15	16
% прав. реш.	51	52	55	47	68	67	65

Просматривая этот ряд, мы приходим к следующим выводам: 1) решение силлогизма по второй фигуре оказалось для наших детей более легким чем решение по 1-й; мы не хотели бы придавать этому выводу распространительного толкования, так как другие исследования подтверждают общераспространенное мнение, что наиболее легкой является первая фигура (названная еще Аристотелем „золотой“); 2) бросается в глаза и в данном случае некоторое замедление в росте „умозаключающей способности“ на 13 году; 3) наконец, заставляет призадуматься, что значительная масса (более 30%) даже подростков и юношей не в состоянии справиться и с этой формой умозаключений.

На третью фигуру была дана такая задача:

Страусы—птицы.
Страусы не летают. Следов...

Решения этой задачи распределяются по годам следующим образом:

Возраст . .	10	11	12	13	14	15	16
% прав. реш.	8	19	11	27	28	31	34

Из обзора этих чисел мы приходим к следующим выводам: 1) умозаключение по 3 фигуре оказывается для детей значительно более трудным, чем умозаключение по первой и второй фигуре,—

2) в переходный период и здесь обнаруживается некоторая задержка в развити мышления.

Сравнивая теперь детские решения задач по всем 3 фигурам, мы должны сделать следующие выводы общего характера: 1) решения схематизированных задач—умозаключений оказывается, в общем, для детей делом довольно трудным, 3) особенно трудны они для детей раннего школьного возраста, 3) в переходном возрасте замечается задержка в развитии „умозаключающей способности".

Что могут означать эти выводы? Как известно, в свое время (в 1906-10 г.) подобные же экспериментальные исследования (с применением схематизированнных умозаключений) дали Э. Мейману право утверждать, что „логическое умозаключение в такой форме, как требует школьная логика, становится вполне доступным подрастающему ребенку лишь очень поздно; пожалуй, только в последнем классе народной школы (немецкой) в 14 летнем возрасте можно говорить о том, что ребенок в состоянии обозревать и понимать выполненные умозаключения или цепи умозаключений. Такой вывод является, конечно, весьма многозначительным по своим педагогическим последствиям и потому было чрезвычайно важно проверить правильность такого утверждения. Первым из видных педологов высказался против такого вывода В. Штерн (на 6 международном с‘езде психологов). Его наблюдения над детьми даже более раннего возраста показали, что они в состоянии строить выводы (=умозаключения), если они необходимы по естественному ходу мысли. Схематизированные же задачи по 3 фигурам делаются трудными именно вследствие своей нежизненности и странности. Экспериментальную проверку положения Меймана произвел Шюсслер. Он три раза исследовал своих учениц в возрасте 12—13—14 лет, делая между каждым исследованием годовой промежуток. Для решения он давал задачи по всем 4 фигурам категорического силлогизма, при чем в каждой задаче давались посылки и надо было найти вывод. Эти опыты показали, что наиболее легко дети справились с первой фигурой: выводы из посылок были сделаны от 60% до 90% детей, со второй фигурой справились только около 35%; что касается четвертой фигуры, то, как и следовало ожидать, с ней справились только редкие дети.

По предложению Штерна, Шюсслер произвел аналогичные опыты над взрослыми малограмотными людьми, чтобы посмотреть, какова будет разница между ними и детьми в оперировании с такими схематизированными умозаключениями. Опыты показали, что „взрослые дали результаты не только не лучшие, но и отчасти даже худшие, чем дети". Это, по мнению Штерна, является доказательством того, что „мышление в рамках логических фигур вообще противоречит его естественному ходу". Мне кажется, что приближением к этому естественному ходу было бы такое построение умозаключений, которое выливалось бы в короткую беседу или маленький спор между двумя лицами; испытуемые (дети) и должны были бы разобраться в таком споре и решить, кто прав и кто неправ в споре [1]).

2. Каузальные умозаключения

Исследование детского уменья разбираться в причинно-следственных отношениях представляет и высокий интерес, и большую трудность. До самого последнего времени „причинное мышление" исследовалось

[1]) Такой подход мы делаем теперь в новом большом экспериментальном исследовании мышления у детей и молодежи.

у детей, главным образом, по методу простого систематического наблюдения. Экспериментальный подход к решению этой проблемы дан был психотехникой. Как известно, сущность такого эксперимента заключается в следующем. Испытуемым дается ряд слов, обозначающих явления, которые находятся в причинно-следственной связи, но слова эти перепутаны, и задача состоит в том, чтобы расположить их в естественном порядке. Например, если был дан такой хаотический ряд слов: разрушение моста—дождь—наводнение, то естественный порядок будет такой: дождь—наводнение—разрушение моста. Мы дали нашим испытуемым следующие 6 постепенно растущих рядов слов, обозначающих (в беспорядке) причинно-следственную связь:

1) Наводнение—сильный дождь—разрушение моста.

2) Приезд пожарных—падение зажженной лампы—прекращение пожара—пожар.

3) Спасательные лодки—столкновение кораблей—туман в море—спасение—течь в корабле.

4) Сражения—об'явление войны—вражда двух государств—заключение мира—победа—отправление войск на фронт.

Результаты у нас получились следующие:

Для задачи из 3 понятий:

Возраст	10	11	12	13	14	15	16
% правил. решен.	38	51	75	86	96	96	97

Для задачи из 4 понятий:

Возраст.	10	11	12	13	14	15	16
% правил. решен.	27	36	58	82	87	94	96

Для задачи из 5 понятий:

Возраст	10	11	12	13	14	15	16
% прав. решен.	9	21	72	67	75	81	83

Для задачи из 6 понятий:

Возраст	10	11	12	13	14	15	16
% прав. решен.	9	32	41	54	71	76	75

Просмотр всех этих рядов чисел показывает, что 1) расстановка слов в причинно-следственный ряд представляет для детей (по крайней мере обследованных) значительно более легкую операцию, чем решение умозаключений; 2) замечается резкий скачек в успешности решения причинно-следственных задач на 11 году (напр., для задачи из 3 понятий с 38% до 51%, для задачи из 5 понятий с 9% до 21% и для задачи из 6 понятий с 9% до 32%); 3) хотя увеличение числа понятий и ведет к падению успешности решения задачи, но это падение является относительно довольно небольшим; таким образом, если испытуемый усвоил себе сущность задачи и справился с ее решением при небольшом числе понятий, то это ведет к тому, что он с достаточным успехом будет справляться и с более сложными задачами. Впрочем, необходимо сейчас же сделать оговорку, что такое утверждение применимо к сравнительно небольшому числу понятий (т. е. в нашем случае при размахе от 3 до 6 понятий); применимо ли оно к значительно большему числу понятий, это без специальных исследований сразу сказать нельзя.

Интересно, между прочим, сопоставить с этими результатами выводы из нашего исследования того же уменья разбираться в причинно-следственных рядах понятий у студентов Комвуза им. Ленина (в Минске). Это уменье оказалось весьма низким: немного выше 20%. Как об‘яснить такое явление? Неужели такой низкий % говорит о том, что эта отобранная молодежь, действительно, так плохо разбирается в реальных причинно-следственных связях и отношениях? В этом можно сильно сомневаться, потому что отзывы преподавателей и живая беседа с этими слушателями говорят об обратном. Поэтому здесь естественно напрашивается мысль, что эта слабая успешность об‘ясняется в значительной степени „книжным характером“ теста. Действительно, одно дело—разбираться в словах, написанных в беспорядке на листочке бумаги, и другое—понимать естественную житейски-понятную причинно-следственную связь между обычными жизненными явлениями. Здесь, повидимому, дело обстоит так же, как и при решении умозаключений (см. замечание В. Штерна).

Слушатели Комвуза по большей части или рабочие, взятые от станка, или крестьяне, недавно оставившие соху,—во всяком случае люди не книжные. Что же касается обследованных нами детей, то это школьники, у которых вошло в привычку оперирование с книгой и бумагой, и потому книжность теста сказывается у них меньше.

Таким образом, во всех подобных случаях необходимо создать какую-то, если так можно выразиться, „поправку на книжность“ теста, в противном случае можно притти к весьма превратным выводам.

3. Умозаключения, связанные с пространственной интуицией

Таким термином мы условно будем называть задачи на распределение предметов или лиц в определенном пространственном порядке. Мы брали для своих целей известный тест на распределение квартирантов, по этажам, именно в такой (русской) форме:

Ивановы живут над Алексеевым, Семеновы—над Васильевыми, Ивановы под Васильевыми.

Необходимо правильно расположить всех этих лиц по этажам схематически нарисованного четырехэтажного дома.

На выполнение теста давались 3 минуты*). Получившиеся результаты видны из следующей таблицы:

Возраст	10	11	12	13	14	15	16
% прав. решен. .	5	27	38	65	68	77	78

В ней бросается в глаза огромный скачек в успешности решения данного теста в первые три года, а затем своеобразная задержка. Кажется несколько удивительной задержка в развитии уменья решать подобные задачи у молодежи 15—16 лет, но, с другой стороны, всетаки надо иметь в виду, что размер % решений, равный 77—78, обозначает, что именно для данного возраста эти задачи оказываются стандартными, т. е. они могут оказаться измерителем умственного развития (умственной одаренности) подростков 15—16 лет.

4. Решение тестов по аналогии

Мышление по аналогии является одним из самых естественных и примитивных. Даже более того,—поскольку аналогия состоит в сравнении, а сравнение есть основа всякого рассуждения (припомним древнее положение:—все познается через сравнение), постольку мыш-

*) В противоположность психотехническим испытаниям, ставящим себе дифференциально-диагностические цели, мы давали во всех этих экспериментах время с избытком.

ление по аналогии в широком смысле слова лежит в основе всякого мышления. Конечно, поскольку мы берем специально известную логическую форму „умозаключений по аналогии“, в которых мы от сходства двух предметов или явлений в некоторых немногих (и притом несущественных) свойствах делаем вывод о сходстве их в других свойствах, постольку такое мышление будет всегда служить образцом несовершенного мышления. Тесты по аналогии, которые особенно употребительны в психотехнической практике, как известно, строятся по типу пропорции, только установка здесь не количественная, а качественная, а именно,—даются три понятия, из которых первые два связаны между собою тем или другим логическим отношением (напр., предмет и свойство, предмет и действие, два сходные или противоположные предметы и т. под.), задача состоит в том, чтобы подыскать такое четвертое понятие, которое относилось-бы к третьему так же, как второе к первому. Ясно, что подобные задачи не являются задачами на умозаключение по аналогии в точном смысле слова (см. только что приведенное определение последнего); для этого пришлось-бы строить гораздо более громоздкие задачи. Но вместе с тем мы должны признать, что решение у тех и других задач в основном опирается на одинаковые процессы мышления.

А если так, то мы должны воспользоваться той удобной формой (в экспериментально-техническом смысле), которая применяется в психотехнике. – Своим испытуемым мы давали следующие 10 задач по аналогии:

1. Лето—дождь, зима —
2. Хороший—дурной, длинный —
3. Сидеть—стул, спать —
4. Воробей—птица, роза —
5. Глаз—слепой, ухо —
6. Нож—резать, игла —
7. Здоровый—больной, сильный —
8. Буря—тишина, война —
9. День—солнце, ночь —
10. Летать—птица, ходить —

Для решения задач было дано 5 минут. Результаты работы видны из следующей таблицы:

Возраст	10	11	12	13	14	15	16
% прав. реш.	38	62	71	68	81	87	94

Здесь мы видим уже знакомые особенности: значительный под‘ем уменья решать аналогии при переходе от 10 года к 11-му (с 38% до 62%), задержка в развитии этого уменья на 13 году, затем новый значительный под‘ем (с 68% до 81%) и дальнейший рост в следующие два года.

Выводы

Подведем теперь итоги нашему небольшому исследованию:

1. Наиболее будят мысль у детей (если судить об этом по количеству заданных вопросов) наличные предметы, наименее—отвлеченные слова.

2. Наибольшая пытливость у детей школьного возраста обнаруживается на 12 и 17 году (что находится в согласии с некоторыми прежними исследованиями).

3. При наличии трех видов раздражителей: реальных предметов, конкретных слов и отвлеченных слов дети (обследованные) особенно склонны создавать экстенсивно-синтетические суждения, т. е. они занимают средний этап в умственном развитии—умеют выйти за пределы тесного круга непосредственного воздействия раздражителя, но не в состоянии сильно отвлечься от него.

4. На 13—14 году замечается резкое падение числа аналитических суждений (у мальчиков) и соответственный рост интенсивно-синтетических суждений.

5. Если рассматривать суждения по содержанию, отмечая в них указания, с одной стороны, на цель, причину пользу, а с другой—на материал, цвет или место, то по первой категории оказывается огромное преобладание *причинных* (каузальных) вопросов (и суждений). Этот вывод находится в полном согласии с выводами Грооса, но противоречит выводам Н. Смирнова, у которого преобладающими оказываются целевые вопросы. Таким образом, требуется проверка данных выводов.

6. При наблюдении изображений (портретов) у детей первых школьных лет (9—11) преобладает наклонность отмечать общие черты, в переходный период—детали, а в юношеский (15—17 лет) и та и другая наклонность как-бы уравновешиваются.

7. Что касается суждений о внешности и суждений о психических особенностях, то у детей (обследованных) преобладают суждения первой категории, особенно в младшие годы, суждения второй категории резко поднимаются (с 7,6% до 19,6%) с 12 лет.

8. В противоположность некоторым другим исследованиям, наши данные говорят, что дети младшего школьного возраста (9—11) отмечают в изображенном на портрете лице преимущественно интеллектуальные черты, а в более поздние годы эмоционально-волевые. Эта странность, может быть, об'ясняется сравнительно большей доступностью для детей терминов для интеллектуальной характеристики (умный, глупый и т. под.).

9. Что касается умозаключений, то и наше исследование подтверждает, что схематизированные формы их (по известным 4 фигурам) оказываются для детей довольно трудными; особенно трудны они для детей ранних школьных лет.

10 Из числа фигур наиболее трудной оказывается третья, что касается первой и второй, то для наших испытуемых они не различаются резко друг от друга по своей трудности (или легкости).

11. В переходном возрасте замечается некоторая задержка в развитии „умозаключающей способности".

12. Для решения вопроса о том, насколько дети ранних возрастов действительно способны к умозаключениям (жизненного характера), необходимо параллельно со схематизированными умозаключениями давать детям для решения задачи более жизненного характера (в виде кратких споров).

13. Расстановка слов в причинно-следственный ряд оказывается для детей (по крайней мере обследованных) более легкой задачей, чем решение схематизированных умозаключений, однако все-же значительный % детей не может справиться с этой задачей.

14. Решение задач на распределение лиц по этажам несколько напоминает решение умозаключений по 1 и 2 фигуре с той разницей, что 10-летние дети дают поразительно малый % решений задач первой категории.

15. Решение задач по аналогии характеризуется уже обычными чертами: значительным под'емом при переходе от 10 года и 11, задержкой в развитии на 13 году, затем новым под'емом и сохранением достигнутого уровня в дальнейшие годы.

16. Так как изучение развития мышления у детей имеет огромное теоретическое и практическое значение, необходимо поставить ряд новых обширных опытов с применением однообразной методики.

С. М. Ривес

Социальные представления современного белорусского школьника [1])

I. ВВЕДЕНИЕ

Перед педологией, как наукой о ребенке, и перед педагогикой, как наукой о воспитании, стоит актуальнейшая задача—всестороннее изучение своего об‘екта, ребенка. Без этого научная постановка воспитательно-образовательной работы совершенно невозможна. Но это изучение ребенка мыслимо только при полной оценке его *социальной* сущности. Так ставится вопрос в современной научной педологии, отличительной чертой которой является то, что она не абстрагирует личность отдельного ребенка от окружающей среды, рассматривая его, как ребенка вообще, а изучает последнего в условиях его конкретного социального окружения. В такой „социальной педологии“ вопрос о содержании сознания детей, проблема „идеологии“ ребенка, его социальных представлений, понятий и стремлений приобретает первостепенное значение.

Экспериментальная педагогика издавна склонна смотреть на идеалы школьника, как на мерило ценности всей воспитательной работы, влиянию которой он подвергается. Вот почему ни один из вопросов экспериментальной педагогики не привлек к себе такого широкого внимания, как вопрос о детских идеалах. Изучение этой проблемы носит поистине интернациональный характер. Решительно во всех культурных странах приблизительно по одному и тому же методу ведется изучение детских идеалов, привлекаются к обследованию тысячи школьников различного пола, возраста. Однако, все эти многочисленные обследования, проведенные буржуазными педологами, страдают совершенно непростительным недочетом, лишающим их всякой научной ценности, и заключающимся в том, что во всех этих обследованиях идеалы детей изучаются в зависимости лишь от половых и возрастных особенностей обследуемых. Совершенно не учитывался столь важный фактор, каким является социальная среда. Таким же грехом страдают и обследования так называемого круга представлений Ломброзо, Меймана, Польмана, Соколова и б. Педол. дома в Москве. Зато в обследованиях, предпринятых после Октябрьской революции некоторыми из наших советских педологов, указанный недочет устранен. Таковы, например, исследования проф. Рыбникова и работников руководимого им педологического отдела Московского Института методов школьной работы (Гельмонт и Бернштейн), а также работы педол. Кабинета Московских Высших Научных Педологических Курсов, руководимого проф. Арямовым В этих исследованиях влиянию соци-

[1]) Из докладов, читанных мною на 1-м педологическом с‘езде (в секциях 1-го и 2-го школьных возрастов).

ального фактора уделяется должное внимание. Но об этих исследованиях приходится сказать, что они до настоящего момента накопили, по весьма понятным причинам, еще очень мало материала.

Научно-методологическим Комитетом НКП БССР в истекшем году было предпринято массовое обследование социальных представлений белорусского школьника. Накопилось очень много педологически-ценного материала, из которого в настоящей статье приведем только небольшую часть. Мы здесь собираемся излагать результаты двух обследований: 1) обследования обществоведческих знаний учащихся двух старших групп 1-го концентра, проводившегося по методу тестов и 2) обследования „идеологии“ школьника семилетки, проводившегося по анкете, разработанной Московским Институтом методов школьной работы.

II. ОБСЛЕДОВАНИЕ ПО МЕТОДУ ТЕСТОВ

1. Об‘ект и организация обследования

Таблица № 1 показывает состав обследованных. Выработка теста происходила таким образом. В основу мы положили обществоведческий тест 1-го варианта издания педологического отдела Московского Института Методов школьной работы.

После неоднократных обсуждений его в научно-педагогической ассоциации при Научно-методологическом Комитете мы при участии учителей 3-х и 4-х групп его значительно видоизменили, внесши, главным образом, элементы белоруссоведения.

Таблица 1

По годам обуч.		Школы по типу			По месту нахождения			По социальному происхождению					По возрасту		По полу		По нац.	
III	IV	1 компл. пая	2 компл. пая	3-4 комплект	Город	М-ко	Деревня	Рабочие	Крестьяне	Кустари	Раб. умств. труда	Нэпманы	До 12 л.	Больше 12 лет	Мальчики	Девочки	Белоруссов	Евреев
1362	1430	227	346	2219	1080	1035	677	590	1376	325	329	172	1319	1473	1681	1111	1988	804

Организация обследования была такова. После того, как Научно-методологическим Комитетом была утверждена окончательная редакция теста, мы проработали инструкцию с достаточно большим кадром студентов выпускных курсов педтехникумов и центральных учительских курсов, которые были прикомандированы нами в качестве инструкторов в те школы, где учителя добровольно согласились проводить тестирование. Таким образом, тестирование производилось под непосредственным наблюдением нашего инструктора. Последний собрал на месте в своей школе выполненные тесты, которые и были им представлены в Научно-Методологический Комитет для обработки.

2. Стандарты (медианы), полученные нами для разных группировок учащихся

Таковые данные в таблице № 2. Анализируя указанную таблицу, мы видим:

1) Медиана 4-го класса выше медианы третьего класса на 16,8%. Есть ли это достаточный темп роста для целого года обучения? Для суждения об этом у нас нет, к сожалению, каких-либо научных критериев. Дальше мы увидим, что тут имеет большое значение самое

Таблица 2

По годам обуч.		По типу школы						По месту нахождения						По социальному происхождению							
		1 компл. школа		2 компл. школа		3-4 комплект		Город		М-ко		Дер.		Рабоч.		Крест.		Куст.		Раб. умств. труда	
III	IV	III	IV	III	IV	III	IV	III	IV	III	IV	III	IV	III	IV	III	IV	III	IV	III	IV
63,5	80,3	54	72,7	64,9	76,6	68,2	81,6	59,8	80,9	70,8	81,3	56,5	76,5	67,2	80,3	63,8	77,7	64,1	78,4	66,9	80,6

По возрасту				По полу				По национальности				Евреи в смешан. и евр. школе							
												В городе				В местечке			
До 12 лет		Больше 12 лет		Мальчики		Девоч.		Белор.		Евр.		Смешан школы		Еврейск. школы		Смешан. школы		Еврейск. школы	
III	IV	III	IV	III	IV	III	IV	III	IV	III	IV	III	IV	III	IV	III	IV	III	IV
59,6	79,4	65,5	81	65	80,7	61,3	80,1	63,5	81,3	63,5	78,7	64,4	84,6	59	70	73,9	86	63	69,4

содержание теста, в котором должны быть правильно отражены знания, даваемые в обоих классах, раз мы ставим себе задачей сравнивать их успешность *на одном материале.* Это условие, как увидим дальше, не в достаточной мере соблюдено в нашем тесте, почему и трудно дать какой-нибудь определенный ответ по затронутому нами только что вопросу.

2) *По типу школы* мы имеем по данным таблицы № 2 такую картину: на самом высоком месте стоит четырехкомплектная школа, на самом низком месте—однокомплектная, что, совершенно, понятно без всяких комментариев. Нелишне обратить внимание на то, что четвертый класс однокомплектной школы почти равняется третьему классу четырехкомплектной (68,2—72,7). Так оно и есть в действительности: в однокомплектной школе за 4 года дают столько же, сколько в четырехкомплектной за три года.

3) *По месту нахождения школы* мы видим в той же таблице такие данные: и в 3-м и в 4-м кл. на первом месте стоит местечко, на последнем—деревня. Чем бы это об'яснить? Может, тут сказывается тип школы? В деревне, как известно, преобладают однокомплектная школа, а в городе—только четырехкомплектная. Чтобы изолировать совершенно этот признак (тип), мы установили медианы, даваемые городской местечковой и деревенской школами в одной только четырехкомплектной. Получаемые, таким образом, данные таковы: деревня—60,3, город—64, местечко—68. Итак, *при одном и том же типе* школы *деревня все же на самом низком* уровне, *местечко—на самом высоком месте* [1]).

4) *По социальному положению* мы имеем по данным таблицы № 2 такую картину: самые низкие медианы дают крестьяне и кустари, самые высокие—дети работников умственного труда и рабочие. Для того, чтоб

[1]) Наши инспектора и работники соцвоса, хорошо знающие массовую школу, утверждают, что причина здесь в условиях работы школы. Местечковая школа, по их мнению, работает в более нормальных условиях, чем школа городская, где имеется несколько смен, создающих очень нервное состояние у учащихся и сокращающих самое количество работы до минимума.

установить *чистое* влияние социального происхождения независимо от места и типа школы, мы взяли указанные социальн. группировки при одном типе (четырехкомплект.) и в одном месте. Полученный результат: Работники умствен. труда—81,3. Рабочие—78,1. Кустари—75,1. Крестьяне—75. Таким образом *в одном и том же месте в одном и том же типе школы* мы *видим ту же разницу*, которую мы констатировали выше.

Возрастной момент. Дети старше 12 лет (установленного для 1-го концентра возраста) дают более высокий коэффициент успеваемости.

По полу. Из таблицы № 2 мы видим, что в IV классе нет почти никакой разницы в успеваемости мальчиков и девочек. Для уяснения влияния полового момента независимо от возрастного мы взяли детей обоего пола при одинаковом возрасте, и мы получили такие данные: мальчики—80, девочки—78,4.

По национальности. Мы сравнивали детей только двух национальностей (белоруссов и евреев), так как других национальностей оказалось недостаточное количество об'ектов. По таблице № 2 мы видим двоякого рода данные относительно национальных различий: 1) данные общие, сравнивающие, вообще, белоруссов и евреев. Эти данные показывают, что в III классе не обнаружено никакой разницы, а в IV сравнительно небольшая разница в пользу белоруссов. 2) Данные смешанной школы, где обучаются совместно дети обеих национальностей. Там дети евреев, как в городе, так и в местечке, дают несколько более высокий коэффициент успешности, чем дети белоруссов. Наконец. 3) данные еврейской национальной школы, где обучаются одни только евреи и на своем родном языке. Там имеем медианы (и в городе и в деревне) куда ниже и белоруссов и евреев, обучающихся в смешанной школе. *В смешанной школе еврейские дети несколько выше белорусских, а в еврейской школе они ниже* их и тем более *ниже* своих товарищей—*евреев, обучающихся в смешанной школе.* Излишне доказывать, что мы имеем здесь дело с очень важным явлением, имеющим серьезное значение для национальной школы. В самом деле, почему последняя дает такую низкую продукцию в то время, как мы привыкли считать, что именно школа родного языка должна дать наилучшие результаты? Мы, конечно, не берем на себя дать категорический ответ на этот вопрос (ведь, самый факт еще надо много раз проверять), но по данным нашей таблицы № 3 можно установить, что

Таблица 3

Евреи	Город	Местечко	Деревня	1-2 компл.	3-4 компл.	Рабочих	Крестьян	Куст.	НЭП.	Служащ.	До 12 лет включит.	Старше 12 лет
Смешан. школы	55.5	44.5	--	0,6	99,4	21.2	8,0	32,5	20,3	18,0	41,1	58,9
Еврейск. школы	45,6	54,4	–	6,5	93,5	25,9	18,9	35,6	12,3	7,3	61,1	38,9

среди детей, обучающихся в смешанной школе, имеется 1) больший % детей четырехкомплектной школы: 2) больший % детей нэп'а и интеллигенции. Наоборот: 3) меньший % детей крестьян и кустарей и 4) меньший % детей старше 12 лет. *Все это, вместо взятое, понизило медиану детей* нашей *еврейской школы.* Несомненно, тут сказалось *также содержание самого теста,* о чем будет еще речь ниже.

3. Уклоняющиеся „от нормы“ среди различных группировок учащихся.

(„Субнормальные“, „супранормальные“ и „чуждые“)

Употребляя терминологию, которой пользуется Блонский, назовем уклоняющихся от медианы своего класса на одну δ (среднее квадратическое уклонение) вверх-супранормальными, вниз-субнормальными, а основную массу в пределах одной δ—нормальными. Теперь по табл. № 4 посмотрим, как в обоих классах (3-м и 4-м) распределяются дети указанных категорий успешности по различным группировкам обследованной нами детской массы. Анализируя данные, показываемые этой таблицей, мы видим:

Таблица 4

	Группировка	Весь класс	Город	Местечко	Деревня	1 компл.	2-х компл.	3-4 компл.	Рабочих	Крестьян	Куст.	Служащ.	НЭП	До 12 лет	Старше 12 л.	Мальчиков	Девоч.	Белорус.	Евр.
3-й класс	Субнорм	26.0	26,0	26,0	34,8	44,6	35,2	22,4	25,4	30,3	29.2	18,1	18,7	28,7	246,	24,5	28,7	24,8	25,6
	Супран.	17,0	15,5	16,0	13,6	9,8	18,0	21,6	18,6	16,7	16,9	26,7	28,2	10,5	18,5	19,7	13,9	17,4	16,1
	Норм.	57,0	58,5	58.0	51,6	45,6	46,8	56,0	56,0	53,0	53,9	55,2	53,1	60,8	56,9	55,8	57,4	57,8	58,3
4-й класс	Субнорм	20,3	18,6	17,3	29,4	38,7	32,8	18,0	20,2	27,4	25,4	8,7	18,5	22,4	19,9	17,7	23,0	12,1	16,4
	Супран.	5,8	5.0	7,5	3,3	4,3	3,2	5,4	7,1	3,8	3,9	9.4	2.8	3,8	6,3	6,4	5,1	9,9	8,6
	Норм.	73,9	76,4	75,2	67,3	57,0	64,0	76,6	72,7	68,8	70,7	81,9	78,7	73,8	73,8	75,9	71,9	78,0	75,0

1) % *субнормальных*, как в III, так и в IV классах, во всех группировках за исключением служ. *выше* значительно % *супранормальных*. Есть такие группировки, где соотношение почти 1:10. Это означает, что в гораздо большей степени дети отстают от общего уровня, чем его превосходят.

2) % *нормальных* везде, во всех решительно группировках *больше в IV классе, чем в III-м.* Это означает, что в IV классе происходит некоторая нивеллировка.

3) Эта нивеллировка происходит таким образом:

а) уменьшается параллельно % как субнормальных, так и супранормальных, но темп уменьшения процента первых куда меньше, чем вторых. Так, например, в группировке „весь класс“: субнорм. в III классе—26, в IV—20,3. Уменьшение в 1,3 раза; супранормальных в III кл.—17, в IV—5,8. Уменьшение больше, чем в 3 раза. Еще пример. В деревне: субнормальных в III кл. 34, 8, в IV—29,4. Уменьшение в 1,2 раза; супранормальных: в III кл.—13,6, в IV—3,3. Уменьшение больше, чем в 4 раза. Так приблизительно во всех группировках. Что эти данные означают, как не то, что в IV-м классе в указанном процессе нивеллировки *дети слабые подтягиваются к общему уровню за счет сильных.* То, что первые подтягиваются, есть, несомненно, явление положительное, но то, что это сопряжено с значительным уменьшением числа супранормальных,—это нас не может удовлетворить.

Если теперь сравнить отдельные группировки меж собой, то мы заметим, что те группировки, которые выше обнаружили самые низкие медианы (по типу школы-однокомплектная, по месту нахождения—деревенская, по социальному происхождению—крестьяне и кустари, по возрасту—моложе 12 лет, по полу—девочки), дают наибольший % субнормальных и наименьший % супранормальных. Те группировки, которые раньше обнаружили наиболее высокие медианы, дают, наоборот,

наибольший % супранормальных и наименьший % субнормальных. *Значит, слабая группировка слаба, а сильная сильна не только тем, что низок или высок ее общий уровень, но и тем, что в слабой группе оказывается больше отдельных отсталых детей, а в сильной группе— наоборот, больше выделяется выдающихся индивидуумов.*

Надо ли указать, что это явление, если оно действительно, является закономерным, имеет весьма существенное педагогическое значение?

Уклоняющихся вниз больше, чем на 4δ, мы, пользуясь терминологией Блонского, называем „чуждыми“. Таблица № 5 показывает, как

Таблица 5

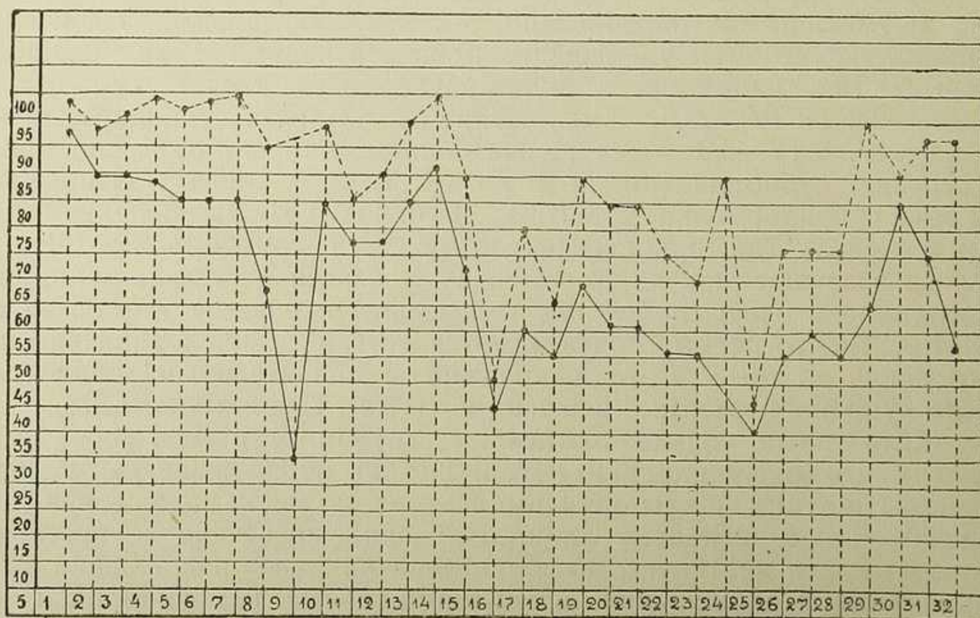
7	Весь класс	1,3	10	Кустарь	1,3
2	Город	0,8	11	Нэп	—
3	Местечко	1,5	12	Служащ.	—
4	Деревня	1,6	13	До 12 лет	—
5	1. Компл. школа	5,0	14	Старше 12 л.	1,3
6	2. „ „	1,5	15	Мальчик.	1,0
7	3-4 „ „	0,9	16	Девочек	1,5
8	Рабоч.	1,2	17	Белоруссов	1,0
9	Крестьян	3.0	18	Евреев	1,8

эта категория детей распределяется среди разбираемых нами группировок учащихся. Общий % „чуждых“, как видим, не совсем велик. Он колеблется от 0,3 до 5%. *Самый большой % падает на детей крестьян и обучающихся в однокомплектной школе. Среди детей работников умственного* труда и нэпманов нашим обследованием *таковых не обнаружено.* Репетиторы дома подтягивают.

4. *Качественные различия в знаниях отдельных группировок учащихся.* Тест состоит из 32 заданий. Граф. №1 показывает вес каждого задания. Подразделяя задания по признаку их „веса“ на 3 категории: а) давших больше 80% положительных ответов, г) давших от 40 до 80% и 3) до 40%, мы первую категорию вопросов будем считать легкими, вторую—средними, третью—трудными.

Рассматривая с этой точки зрения указанную графику, мы видим:

График № 1



1) Трудными вопросами оказались №№ 9, 25 и 16. Вопрос № 9. спрашивает об агро-пунктах. №№ 16—об установлении соввласти на Белоруссии. Вот его редакция: „Соввласть на Белоруссии окончательно установилась в 917, 920 и 905 году". Большинство детей подчеркнуло 917. Дети мало знают о гражданской войне. Как доходят в школе до Октября, то уж больше как бы нет истории—все современность, а между тем для наших детей это безусловно—прошлое. Вряд ли надо указать, что это важный пробел в знаниях наших детей по обществоведению. № 25, о коминтерне, провалился безусловно, благодаря своей мудреной формулировке. Вот его редакция: „КИ есть боевая организация революционных рабочих всего мира СССР Польши".

2) Легкие вопросы дают весьма большой % особенно в 4-м классе, где их насчитывается больше 62%. Это ясно говорит за то, что *для 4-го класса наш тест слишком легок*, т. е. не подходит. В 3-м классе вопросов средней трудности имеем 72%. Это показывает, что *для 3-го класса* наш тест *оказался подходящим*.

3) По интервалу между сплошной и пунктирной линиями нашей графики можно установить, по каким именно заданиям сказалось особенно превосходство 4-го класса над 3-м. Это, например, такие вопросы, как вопросы о Наркомземе (агропунктах), декрет о земле, гражданской войне и др. При ближайшем их рассмотрении оказывается, что это именно те задания, которые связаны с программой нашего 4-го класса.

4) Сравнив в качественном отношении отдельные группировки учащихся меж собой, мы получили следующее:

а) *город оказался сильнее* деревни в вопросах о выборном праве, о гражданской войне, о фабзавкоме, о КСМ, о Мопр'е;

б) город оказался *слабее деревни* в вопросах: о Белоруссии, о Кастусь Калиновском, о кооперации;

в) *еврейские дети* оказались *сильнее белорусских* по вопросам: о Ленине, о Коминтерне;

г) особенно *роковыми для детей еврейской школы* оказались такие вопросы, как вопросы: об агро-пунктах, Кастусь Калиновском. о мотыге, о древних жителях Белоруссии. Эти вопросы, вдобавок к тем факторам, о которых говорилось выше, сами по себе также содействовали сильному понижению медианы детей еврейской школы.

III. ОБСЛЕДОВАНИЕ ПО МЕТОДУ АНКЕТ

II. Об'ект и метод обследования [1])

Обследованию подвергнуто 960 детей, обучающихся в 39 школах (семилетках) всех округов Белоруссии. По интересовавшим нас признакам они распределяются следующим образом:

Таблица 6

По полу:	мальчиков	524
	девочек	436
По возрасту:	1) до 12 л. включительно	125
	2) „ 13-14 лет	393
	3) 15 лет и старше	442

[1]) См. Сб. „Методы изучения ребенка" Гл. Об анкетн. методе.

По годам обучения:

3-го года обучения	52
4-го " "	245
5-го " "	285
6-го " "	272
7-го " "	106

По социальному происхождению:

Детей рабочих	109
" крестьян	345
" кустарей	247
" служащих	212
" торговцев и предпринимателей	47

Вопросы, ответы по которым мы здесь проанализируем, сформулированы были следующим образом:

1) Что произошло в Октябрьскую революцию,
2) Почему произошла Октябрьская революция.
3) Почему наша власть называется Советской.
4) Лучше или хуже Советская власть другой власти. Почему?
5) Что, по твоему, надо изменить в теперешних порядках. Почему?

Первые 3 вопроса должны были уяснить нам, как представляют себе наши ребята сущность и предпосылки Октября, и последние 2— отношение к созданному Октябрем строю.

1. Что, почему произошло в Октябрьскую революцию?

а) Что произошло в Октябрьскую революцию.

По этому вопросу мы имеем следующие группы ответов:

1) „В Октябрьскую революцию рабочие и крестьяне захватили власть в свои руки“. Здесь подчеркивается совершенно отчетливо *классовый* характер Октябрьской революции.

2) „В Октябрьскую революцию рабочие и крестьяне свергли буржуазию, временное правительство. Произошла пролетарская революция“. „В октябре мы показали пример рабочим всего мира, что рабочие и крестьяне могут обойтись без буржуазии“. В этих ответах еще более отчетливо подчеркивается классовый характер Октябрьской революции. Однако, в отличие от первой, данная группа ответов содержит в себе указание на только того, *кто захватил* власть (суб‘ект революции), *но и у кого ее захватили, кого свергли* (об‘ект). Указание на временное правительство свидетельствует о том, что авторы этой группы ответов знают, что Октябрь последовал за Февралем, чего нельзя сказать уверенно о первой группе, так как рабочие и крестьяне могли, ведь, захватить власть непосредственно у царя. На эту мысль нас наводит содержание следующей группы ответов.

3) „В Октябрьскую революцию свергли царя, самодержавие“. Здесь определенно смешиваются Февраль и Октябрь. Здесь не указано также, *кем* свергнуто самодержавие, к кому перешла власть после царя.

4) „В Октябре произошла революция“. „В Октябрьскую революцию произошло восстание“. В Октябрьскую революцию был переворот власти. Эта группа ответов подчеркивает только самый *момент переворота*, не вскрывая *ни суб‘екта, ни об‘екта* его. Кто против кого поднял восстание—всего этого авторы нам не уясняют.

5) „В Октябре рабочие захватили фабрики у буржуев“. „Октябрьская революция отдала землю крестьянам“. „В Октябрьскую революцию рабочие и крестьяне не захотели больше работать на капитал и захватили фабрики и землю“.

Здесь обращено внимание на *экономические* завоевания Октября.

6) „В Октябре увидели свет“. „Октябрь снял оковы“. „В Октябре сделали женщину равноправной“. „Открыли дорогу к образованию“. „Отделили церковь от государства и школу от церкви“. „В Октябре получили все права“.

В этой группе ответов подчеркиваются *политические свободы*, добытые Октябрем, при чем носитель этих свобод не указан („увидели свет“).

Как распределяются ответы всех обследованных нами детей между указанными шестью группами, или категориями, можно видеть из следующей таблицы:

Таблица 7

Группы или категории.	I	II	III	IV	V	VI
%% ответов . . .	49,6	18,3	16,5	6,4	7,3	1,9

Анализируя эту таблицу, мы видим:

1) Наибольший % ответов падает на первую категорию, наименьший на 6-ую. Это означает, что *наибольший % детей уясняет себе классовый характер Октябрьской революции* (I и II кат. вместе дают 67,9). Наоборот, очень ничтожен % ответов, падающих на 6-ую категорию, где трактуется, вообще, о свете и свободе, неизвестно для кого (бесклассовость).

2) На II-ую категорию падает меньше 1/5 всех ответов, а, ведь, именно эта категория, как мы раньше указывали, дает наиболее точный ответ по поводу суб'екта и об'екта революции.

Мы можем, таким образом, констатировать, что *весьма малый % обследованных* нами детей *знает про временное правительство, а, следовательно, отличает Октябрь от Февраля.*

3) Экономические завоевания Октября подчеркиваются меньше, чем одной десятой частью всех ответов.

б) Почему произошла Октябрьская революция.

По этому вопросу мы имеем такие группы, или категории *ответов:*

1) „Помещики и капиталисты очень эксплоатировали рабочих и крестьян“. „Трудно стало жить рабочим и крестьянам под гнетом капитала“. „Рабочие и крестьяне не могли уж больше перенести притеснения помещиков и капиталистов“. „Не было сил уж больше от войны и голодовки. Вышли на улицу и начали кричать „дайте хлеба, долой войну“.

Все ответы этой категории усматривают причину Октябрьской революции *в невыносимом*, дошедшем до своего апогея, классовом *гнете*, который терпели рабочие и крестьяне от помещиков и капиталистов. Эта категория ответов родственна первой категории ответов по предыдущему вопросу, так как и здесь подчеркивается *классовый* характер Октябрьской революции, но при этом неясно, об эксплоатации какой же именно политической власти идет речь: о временном прави-

тельстве или о царской власти? Ведь, все это можно сказать с полным правом и о Февральской революции. По отношению к одному из приведенных ответов такое положение приобретает особенную убедительность (вышли на улицу, стали кричать: „дайте хлеба").

Такого предположения (о смешении Февраля и Октября) мы зато совершенно не смогли бы сделать по отношению к следующим категориям ответов:

II) „Рабочие и крестьяне были обмануты буржуазией во время Февральской революции" „Временное правительство хотело продолжать войну и чтобы власть осталась у буржуазного класса, а рабочие этого не хотели". „Надоело подчиняться соглашательскому временному правительству". „Буржуазное временное правительство повело политику против советов". „Временное Правительство показало, что не одни цари—его враги, но и буржуазия—обманщица рабочего класса".

В этих ответах совершенно определенно говорится о *политике временного правительства,* которая, по мнению этих авторов, и является причиной Октябрьской революции. Такой же ясностью в отношении интересующего нас момента отличаются также ответы 3-ей категории, хотя они усматривают причину Октябрьской революции в другом, а именно:

III. „Из-за границы приехали вожди и все было подготовлено, чтобы сбросить временное правительство". „Приехал Ленин и стал об'яснять рабочим, как надо сделать рабочую революцию". С'организовалась еще раз старая большевистская партия и она заявила рабочим, что меньшевики-предатели". „В октябре все советы были за советскую власть." Вся армия отказалась наступать и стала защищать большевиков".

Эта группа ответов дает нам *подготовку* Октября, процесс перерастания буржуазно-демократической революции в пролетарскую. Не одна лишь политика временного правительства (об'ективный фактор), но и рост сознания масс, планомерная организация грядущей революции и правильное руководство массами со стороны Ленина и большевистской партии (суб'ективный фактор)—вот в чем авторы этой категории ответов склонны видеть настоящие предпосылки Октября.

Какое место занимает каждая из указанных категорий среди всех полученных ответов, можно видеть из следующей таблицы:

Таблица 8

Категории	I	II	III
%% ответов	82,7	9,3	8

Анализируя эту таблицу, в сравнении с предыдущей, мы видим следующее:

1. По второму вопросу мы замечаем в ответах гораздо меньшее разнообразие, чем по первому вопросу, что мы склонны приписать различию в формулировках этих вопросов. Формулировка „что произошло" стимулирует на перечисление многочисленных фактов, а формулировка „почему"—на углубленный анализ не столь уж многих причин. Кроме того, вторая формулировка более трудна, так как анализ для ребенка есть куда более трудное дело, чем воспроизведение событий.

2. Если сравнить данные по обоим вопросам с точки зрения смешения Февраля и Октября, то мы можем констатировать следующее:

Таблица 9

Категории, смешивающие Февраль и Октябрь.	По 1-му вопросу (кат. I.III,IV.)	По 2-му вопросу (кат. 1)
	72,5	82,7
Категории, различающие Февраль и Октябрь	По 1-му вопросу (кат. II)	По 2-му вопросу (кат. II и III)
	18,3	17,3

Из этой таблицы мы видим, что % ответов, ясно различающих Февраль и Октябрь, по обоим вопросам почти одинаков. Что касается категорий, смешивающих Февраль и Октябрь, то их по второму вопросу оказывается больше, чем по первому. Эта разница была отдана по первому вопросу тем группам ответов, которыми подчеркиваются экономические завоевания и добытые свободы. Авторов этих ответов по первому вопросу нельзя было уверенно заподозрить в том, что они также смешивают обе революции, но по второму вопросу мы их видим ясно среди этих „путанников". Вопрос „почему" оказался в этом отношении более чувствительным.

Мы можем теперь уже подвести *первые* общие *итоги* по первым двум вопросам, а именно: *обследованные нами* дети в своих ответах, как по первому, так и по второму вопросу:

1) *Обнаруживают* в большинстве своем определенное *представление об Октябрьской революции, как о революции классовой*, рабоче-крестьянской, но в то же время они: 2) *путают Февральскую революцию с Октябрьской*, очень мал % обследованных нами детей, которые обнаруживают в своих ответах знание процесса подготовки Октября, руководящей роли большевиков и предательской роли временного правительства.

3) Совсем незначителен % ответов, вскрывающих экономические завоевания Октября.

Это есть первые результаты, к которым нас приводит анализ полученных ответов.

Попытаемся теперь вскрыть *источники* уже приведенных данных, т. е. установить *кто-что отвечает.*

Для этого рассмотрим по порядку граф. № 1а-4, которые изображают нам процентное распределение ответов по установленным нашей классификацией категориям, в зависимости от того или иного учитываемого фактора. Что мы видим из этих график? [1])

1) Влияние социального фактора. (Гр. 1а). Отбросив группу нэпманов, как очень малочисленную, замечаем, что из оставшихся четырех социальных групп (рабочие, крестьяне, кустари и служащие).

[1]) Этот анализ даем в отношении только первых трех категорий, как основных, так как остальные категории, как видно из предыдущих данных, собрали очень малый % ответов.

а) По 1-му вопросу:

Служащие и рабочие занимают первое место по категориям I и II, а кустари и крестьяне—по категории III.

б) По 2-му вопросу:

Рабочие и служащие[1]) занимают первое место по категориям II и III, а кустари и крестьяне—по категории I.

Если вспомнить содержание ответов этих категорий, то увидим, что рабочие и служащие на первом месте там, где дается наиболее четкое определение Октябрьской революции, как пролетарской, последовавшей за февральской. Крестьяне и кустари наоборот. Эти данные подтверждают те результаты, которые мы получили по нашим обществоведческим тестам

График № 1-а

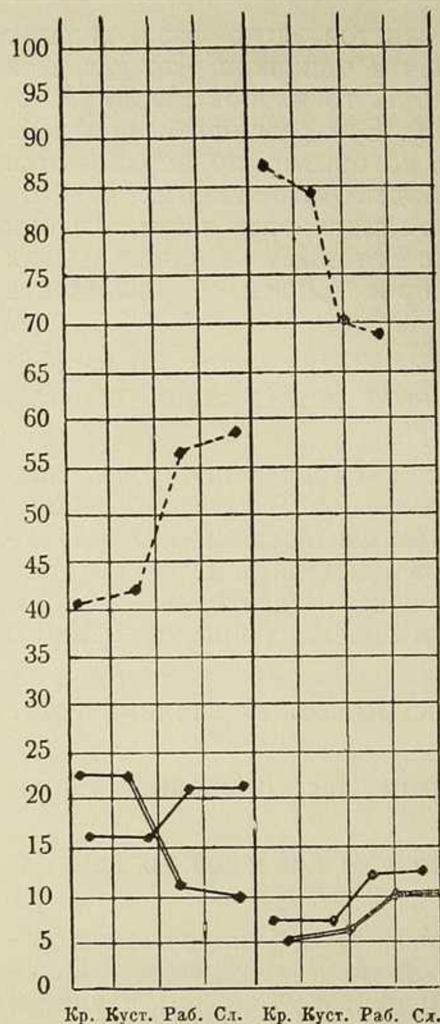
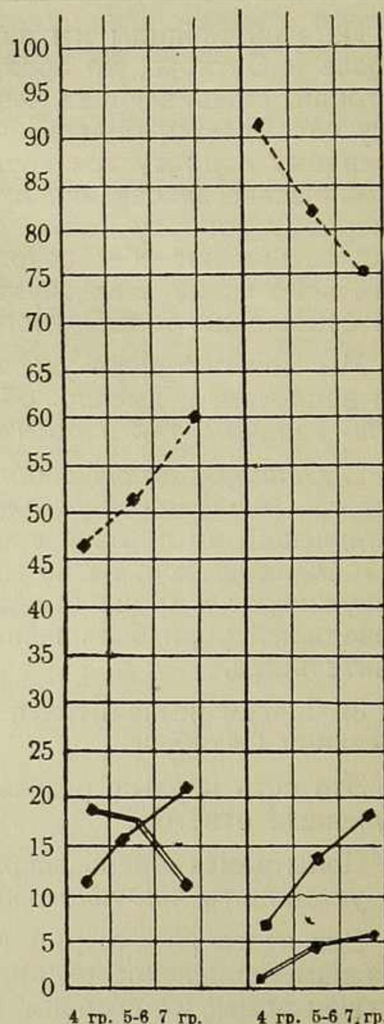


График № 2



2) Влияние школьной группы (гр. № 2). Из этого графика мы видим, что:

По 1-му вопросу:

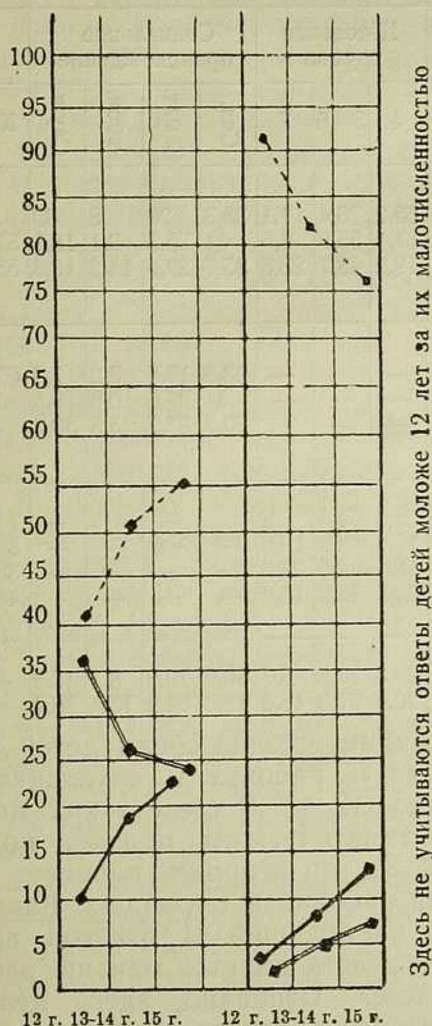
[1]) Рабочие и служащие все время конкурируют между собой; то первые, то последние из них на первом месте.

По категории III систематическое понижение $^0/_0$ ответов, начиная с 4-й группы и кончая седьмой, по категориям №№ I и II наоборот.

По. 2-му вопросу:

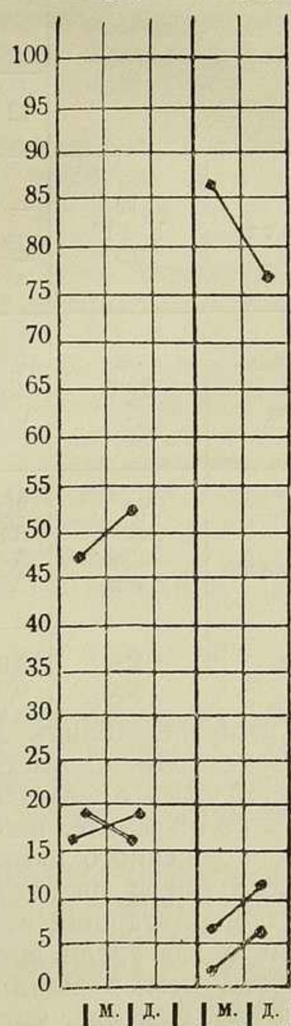
По категории № 1—систематическое понижение, а по категориям №№ II и III—систематический под‘ем. Эти данные надо понимать таким образом, что *классовый характер революции и различение Октября от Февраля постигается постепенно в* течение всего срока обучения. Самые большие знания дает 7-й класс.

График № 3



I кат. II кат. III кат·

График № 4



I кат. II кат. III кат.

Однако, достаточно одного поверхностного взгляда на приведенные графики, чтобы убедиться, что *темп* роста этих знаний чрезвычайно медленный. Процент ответов по категориям II и III, по второму вопросу остается все же достаточно низким. Может ли это означать что-нибудь другое, кроме того, что мы из года в год мало углубляем знания, повторяя все время одно и то же?

3) *Влияние возраста* (гр. № 3). И тут мы видим аналогичное явление: систематический под‘ем по категориям, различащим февраль и октябрь, и систематическое падение по категориям, смешивающим

таковые. Итак, то, что присуще старшей группе, присуще в то же время старшему возрасту, и наоборот. Это утверждение верно, не вообще, на всякий случай. Но это верно и совершенно понятно в нашем исследовании, так как у нас чем старше группа, тем в ней все в большей мере преобладают дети старших возрастов и снижается, наоборот, % детей младшего возраста (см. таб. № 10), в которой дано взаимное переплетение всех учитываемых нами факторов. Таким образом, возраст и школьная группа действуют все время в одинаковом направлении.

Но, может, тут сказывается еще влияние социального *фактора?*

Таблица 10

		Возраст			Школьная группа			Социальное происхождение				Пол	
		12	13/14	15 и стар.	4	5—6	7	Сял.	Самат.	Рабоч.	Служ.	Хл.	Дз.
Возраст	12	—	—	—	55,2	26,4	1,1	33,3	23	8	30	54	46
	13—14	—	—	—	31,1	55,9	4,6	41	25,3	9,1	18,1	57,2	42,8
	15	—	—	—	19,2	48,7	23,3	35,7	27,6	14,2	18,3	55,9	44,1
Школьная группа	4	18,6	58,4	18,3	—	—	—	33,3	17,5	8,2	17,9	63,7	36,3
	5—6	4,9	41,1	44,7	—	—	—	41	27,6	10,8	18,3	55	45
	7	0,9	37,8	61,3	—	—	—	20,7	37,7	15,5	30,2	33	67
Социальное происхождение	Сял	8,3	45,8	45,9	36,8	60,5	2	·	—	—	—	77,4	22,6
	Самат.	8,1	40,9	49,4	17,4	62	16,2	—	—	—	—	39,7	60,3
	Рабоч.	6,4	33,9	57,8	18,3	56	24,8	—	—	—	—	38,5	61,5
	Служ.	12,7	33,9	39,1	20,8	48,2	15,4	—	—	—	—	45,8	54.2
Пол	Хл.	8,9	40,7	47,1	29,8	58,6	6,7	50,9	20,9	8,1	18,5	—	—
	Дз.	9,2	41,3	44,7	20,4	57,3	16,3	17,8	34,2	15,4	26,4	—	—

Из этой же таблицы № 10 мы видим, что: 1) среди детей старшего возраста (15 л.) имеется меньший % рабочих и служащих, чем среди детей самого младшего возраста (12 л.). В свете таких данных вы никак не об'ясните, например, систематического под'ема по возрасту, обнаруженного нами в (гр. № 3). по второму вопросу. Ведь, тут наибольший % падает как раз на рабочих и служащих. Каким же образом самый старший возраст дает наибольший % ответов данной категории, когда среди детей этого возраста имеется меньше рабочих и служащих, чем в младшем возрасте? Очевидно, здесь дело не в социальном факторе, который действует в данном случае как раз в обратном направлении.

Если взять переплетение социального фактора и школьной группы, то тут мы увидим, что в самой старшей группе мы имеем наибольший, а в самой младшей группе—наименьший % рабочих и служащих. Таким образом, в старшей группе кроме повышенного курса мы имеем еще среди наших обследованных и наиболее благоприятный социальный состав.

4) Влияние пола (гр. № 4). Тут мы видим, что мальчики по обоим вопросам занимают второе место по категориям „различающим", а девочки, наоборот, в таких категориях оказываются на первом месте. Почему же мальчики оказываются, в таком случае, ниже по

своим знаниям? Мы имеем основание приписать это явление влиянию не полового фактора, а того, что, как видно из таблицы № 10, среди мальчиков оказывается: 1) больший % детей 4-х групп и меньший % детей 7-х групп, чем у девочек, 2) меньше рабочих и служащих, чем у девочек.

Почему наша власть называется советской

По этому вопросу мы получили следующие основные группы ответов:

I. „Потому что управляют советы": „Советская власть выбирается советами рабочих и крестьян". „Потому что вся власть принадлежит советам". „Управляет страной совет рабочих депутатов". „Все важнейшие законы и права издаются с'ездами советов". „Потому что властью управляет сам народ, который посылает своих делегатов в совет, а не какой-нибудь один монарх". „Потому, что раньше, чем что-нибудь сделать, всегда советуются".

Наша власть называется советской потому, что она власть советов. В таких словах, мне кажется, можно было бы перефразировать все приведенные ответы. Можно было бы еще и так выразить смысл этих ответов: советская власть потому называется „советской", что она—советская. Слово „советская" сыграло здесь известную внушающую роль. От слова „совет" выводят эти авторы свой ответ на поставленный вопрос. При чем одни, употребляя это слово, разумеют под ним определенную форму управления (властью управляет не какой-нибудь один монарх, „а сам народ, который посылает своих депутатов в совет"), другие понимают слово „совет" в буквальном смысле: „раньше, чем что-нибудь сделать, всегда советуются".

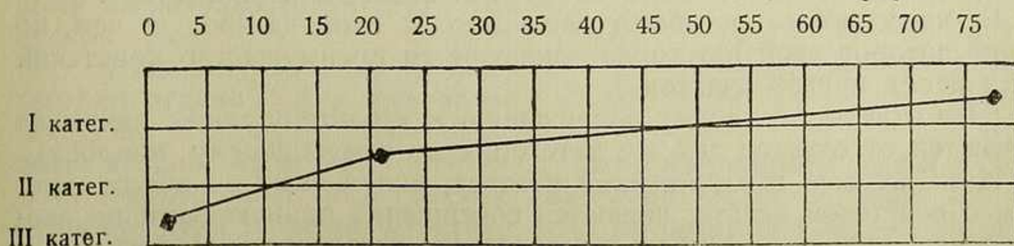
II. „Потому, что власть принадлежит рабочим и крестьянам". „Потому, что все орудия производства в руках рабочих и крестьян". „Управляют страной рабочие и крестьяне, все принадлежит им". „Потому, что мы прогнали капиталистов—и рабочие и крестьяне сами управляют своей судьбой".

В этих ответах отчетливо подчеркивается классовая сущность советской власти.

III. „Потому, что все равны, все живут свободно". „Все живут свободно, нет гнета, поэтому наша власть называется советской". „Потому, что нет высших классов—все одинаковы". „В советской власти все свободные, все имеют одинаковые права". „Советская власть никого не угнетает".

В представлении этих авторов наше советское государство является бесклассовым. Они (авторы эти) видят себя гражданами страны, в которой уже осуществлены коммунистические отношения: все одинаковы, имеют одинаковые права, одним словом, все равны и свободны.

График № 5



Как распределяются все полученные ответы между указанными нами категориями, видно из граф. № 5. Из нее мы видим, что подавляющее большинство обследованных нами детей отдало свои

ответы первой категории. Классовая сущность нашей власти вскрывается 20% ответов, а на бесклассовость указывает ничтожный % обследованных (0,7).

Мы пока не остановимся еще на анализе того, как ответы, внутри каждой категории распределяются между отдельными группировками учащихся, а предварительно приведем ответы по следующему вопросу. „лучше или хуже советская власть другой власти", так как ответы по обоим вопросам (3-ему и 4-му) имеют очень много общего меж собой.

„Лучше или хуже советская власть другой власти"

За исключением одного ребенка (из 960) все отвечают: **лучше**.

По вопросу о том, **почему** лучше, имеем большое разнообразие ответов. Их можно подразделить на следующие категории:

I. „Потому, что все решают советами". „Все дела обсуждаются советами, а не одним или несколькими человеками". „В других странах правит кучка министров, а у нас весь народ". „При другой власти меньшинство угнетает большинство, у нас же все решает большинство".

Демократизм—вот та черта, которой советская власть, по мнению этих авторов, выгодно отличается от другой власти.

(Эта категория ответов по характеру и содержанию своему ничем не отличается от ответов той же категории по предыдущему вопросу).

II. „Потому, что советская власть есть власть самих трудящихся". „Для трудящейся массы лучше—управляется теми же трудящимися". „Потому, что хорошо живется рабочим и крестьянам". „Нет эксплоатации труда". „Советская власть уменьшает рабочий день, увеличивает зарплату". „Советская власть дала землю крестьянам, фабрики и заводы—рабочим". „Рабочему и крестьянину открыты все учебные заведения". „Советская власть дает возможность учиться бедным детям". „Советская власть защищает бедноту". „Рабочие и крестьяне могут занять всякие государственные посты в учреждениях". „Рабочие и крестьяне сами издают для себя законы, которые в их интересах: власть того кто работает". „Орудия производства находятся в руках самих трудящихся". „Рабочий и крестьянин—хозяин своей страны".

Эти ответы усматривают преимущество советской власти перед другой властью в ее отчетливо-классовом, рабоче-крестьянском существе (эти ответы единичны с ответами второй категории по предыдущему вопросу).

III. „При советской власти нет господствующего класса, все равны". „Советская власть всем дала свободу". „Нет угнетения одного класса другим". „Нет эксплоатации человека человеком". „Советская власть заботится о всех". „Советская власть дала всем свободу, свет и волю". „Советская власть сияет для всех лучами свободы и равенства".

Бесклассовость, всеобщее равенство и свобода—вот в чем, по мнению авторов этой категории, заключается преимущество советской власти перед другой властью.

(Эти ответы по своему содержанию и характеру также ничем не отличаются от ответов той же категории по предыдущему вопросу).

Итак, первые три категории ответов, полученных по обоим вопросам о советской власти, являются совершенно одинаковыми по своему содержанию и характеру: демократизм, классовость и бесклассовость.

Однако, по второму вопросу, кроме указанных категорий, имеются еще и другие дополнительные категории ответов:

IV. Советская власть защищает интересы международного пролетариата. „Советская власть показывает пример рабочим всего мира". „Советская власть стоит за дело рабочих всего мира".

V. „Советская власть подымает хозяйство". „Советская власть строит новые заводы и фабрики". „Советская власть стремится провести электрификацию".

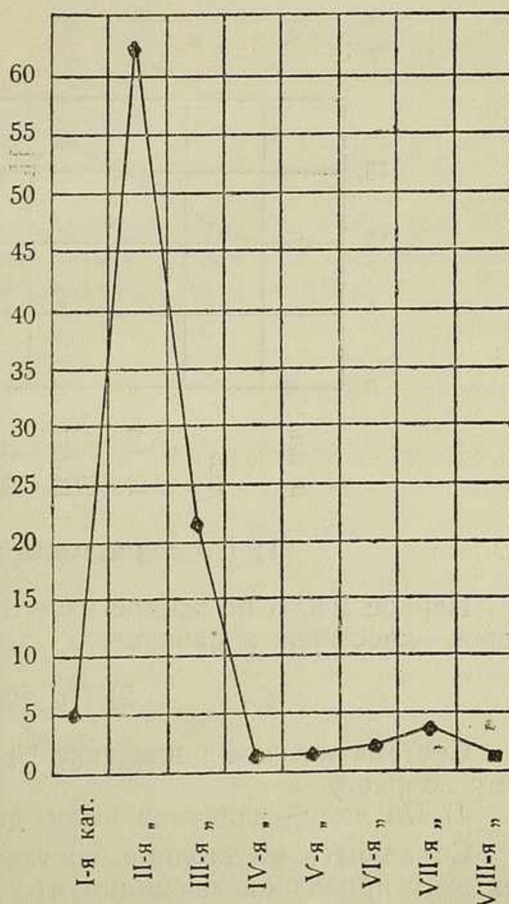
VI. „При советской власти все народы равноправны". „Все народы при советской власти одинаковы—равенство и братство". „При советской власти нет различия наций": „Все нации имеют право на строительство советской власти, кроме капиталистов и кулаков". „Советская власть стремится поднять культуру отсталых народов".

VII. „Советская власть—переходная ступень к коммунизму". „Советская власть—переходная эпоха к социализму". Советская власть—неминуемая ступень для перехода к коммунизму".

VIII. Неопределенные ответы. „Не знаю другой власти, поэтому не могу сравнить". „В буржуазных странах хуже". „Советская власть управляет лучше другой власти".

Как распределяются полученные по этому вопросу о советской власти ответы по указанным категориям, видно из графика № 6.

График № 6



Если сравнить данные, полученные по вопросам №№ 3, 4, то мы видим следующее:

1) По 4-му вопросу мы имеем куда большее разнообразие ответов, чем по 3-му, что несомненно об'ясняется различием формулировок. Формулировка „лучше ли советская власть" является большим стимулом для выявления сущности советской власти, чем формулировка: „почему власть называется советской". Кроме того, как мы уже выше указывали, последняя формулировка в известной мере внушает уже и самый ответ, благодаря чему мы имеем поразительное различие в процентном распределении ответов между аналогичными категориями по каждому из разбиваемых двух вопросов. Так,

2) По 3-му вопросу 1-ой категории отдано 79,3% всех ответов, а по второму—только 6,8%. Зато второй категории—наоборот: по 4-му вопросу: отдано 63,4%, а по 3-му—только 20%. Третья категория также собрала по 4-му вопросу куда больше ответов, чем по первому (20,1—0,7). Кроме того, как мы знаем уже, по 4-му вопросу имеется еще ряд новых, дополнительных ответов, совсем не имевших места по 3-му вопросу. И все это получилось за счет колоссального уменьшения % ответов по первой категории (от 79,3 она упала до 6,8). *Итак, внушающее слово*

„советская“ сделало то, что около 80⁰/₀ обследованных дали тавтологический, т. е. по существу не вполне „сознательный“ *ответ.*

Переходя к анализу того, как ответы отдельных категорий, в свою очередь, распределяются между особыми группировками обследованных, по учитываемым нами признакам, мы остановимся только на данных, полученных нами по 4-му вопросу, который, в силу указанных только что обстоятельств, наиболее верно и полно отражает представления наших ребят о советской власти.

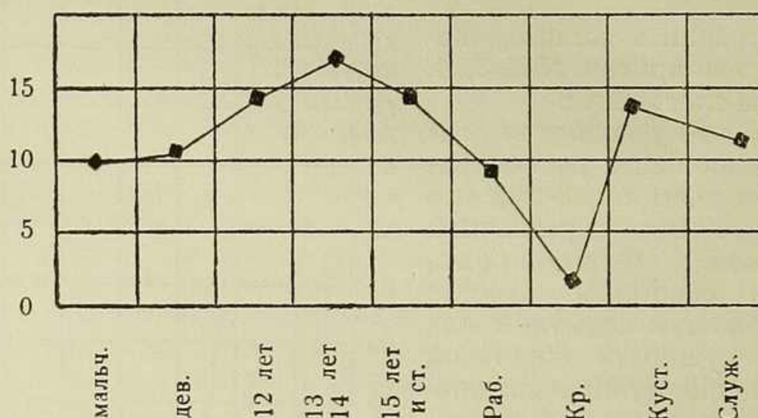
Из всех приведенных выше категорий ответов по данному вопросу проанализируем результаты только первых трех, так как каждая из остальных собрала весьма незначительный процент ответов, в пределах которого статистически невозможна никакая дифференциация.

Категория № 1

Советская власть лучше потому, что она управляется советами.

График № 7 показывает нам процентное распределение ответов этой категории между различными группировками:

График № 7



1) *По социальному происхождению:*

Первое место по данной категории занимают служащие и кустари, второе—крестьяне и рабочие.

2) *По возрасту:*

Систематическое понижение ⁰/₀ ответов по направлению к старшему возрасту.

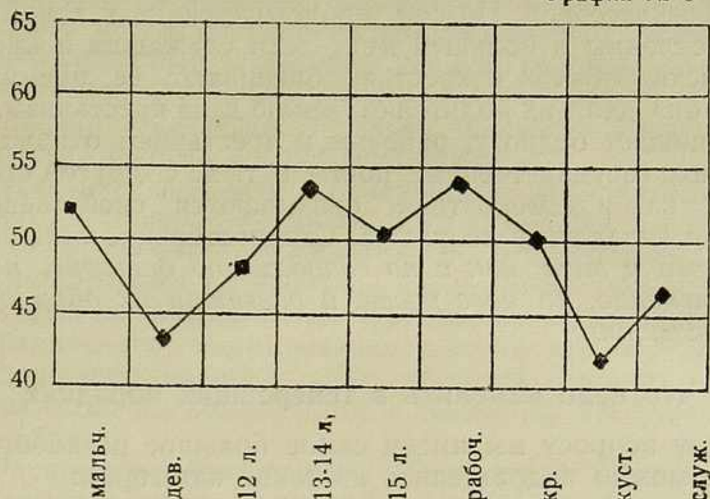
4) *По полу*—мальчики выше девочек.

Справляясь по таблице состава (№ 10), где дано переплетение всех этих признаков, мы видим, что в старших классах больше служащих и кустарей, чем в младших, а ⁰/₀ ответов вместе к старшей группе, не смотря на это, все-таки, понижается. Ввиду того, что возраст, как мы видели только что, действует в том же направлении, что и год обучения, то мы можем утверждать, что здесь возраст и год обучения определенно превалируют над социальным моментом. При чем, чем моложе ребенок (и годами и образованием), тем больший процент своих ответов он отдал категории 1-ой, т. е. тем большим оказался он тавтологом.

Категория № 2 (классовость)

Граф. № 8 показывает нам, что в этой категории стоят на первом месте:

График № 8



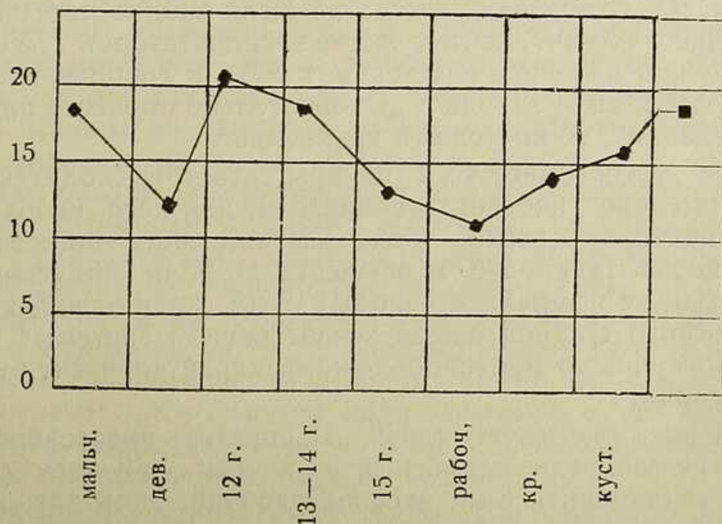
1) По соц. происхождению—рабочие и крестьяне.
2) По возрасту—дети 13-14 лет.
3) По полу—мальчики выше.

Здесь доминирующую роль несомненно играет социальный мент, так как на указанный возраст (13-14) падает как раз наибольш % детей рабочих и крестьян. Точно также их имеется больше среди мальчиков, чем среди девочек.

Категория № 4 („бесклассовость“ все равны)

Из граф. № 9 мы видим процентное распределение ответов этой категории по нашим группировкам:

График № 9



1) По соц. происхождению: здесь на первом месте служащие и кустари.

2) По возрасту—систематическое понижение к старшему возрасту.
3) По полу—мальчики выше.

Здесь мы имеем такую же картину, как и по первой категории. Иначе говоря, те, которые усматривают преимущество советской власти в том, что все решается советами, в демократизме, те же и считают последнюю бесклассовой. По соц. происхождению, к такой оценке нашей власти склонны в большей мере дети служащих и кустарей в то время, как дети рабочих и крестьян оценивают ее преимущественно потому, что она дала их родителям (землю дала крестьянам, фабрики—рабочим), защищает бедноту, рабочим и крестьянам открыты все учебные заведения, государственные посты и т. д. С другой стороны, бесклассовость, как и демократизм, оказываются свойственным детям менее зрелым (младшему возрасту). Следовательно, *классовая структура общества и тут, как и по вопросам об октябре, постигается детьми постепенно, по мере роста и развития их общего интеллектуального развития.*

Что надо изменить в теперешних порядках

По этому вопросу мы имеем самое большое разнообразие ответов, которые можно подразделить на такие категории:

I. „Ничего не надо изменить". „Все хорошо". „Не наши порядки надо изменять, а надо изменить строй заграницей, чтобы там тоже была советская власть". „Надо уничтожить врагов наших порядков, нам нечего изменять".

Авторы этой категории ответов выражают *полную удовлетворенность* нашими порядками. Никаких коррективов они не указывают.

II. „Не знаю". „Не настолько развит, чтобы указывать вождям, что надо изменить". „Не могу вмешиваться в государственные дела".

Авторы этой группы ответов просто отказываются ответить что нибудь определенное по данному вопросу, не считая себя в том компетентными.

III. „Уничтожить последние остатки буржуазии и старых порядков." „Уменьшить притеснения со стороны остатков буржуазии". „Уничтожить нэпманов". „Не отдавать отдельным лицам в аренду государственные заводы и фабрики". „Отменить частную собственность". „Отменить частную торговлю, чтобы не были заодно торговцы, рабочие и крестьяне". „Уничтожить кулаков эксплоататоров". „Уничтожить религию". „Нужно изменить советскую власть в социализм". „Построить крупные фабрики и заводы". „Окончательно провести план Ленина об электрификации". „Уничтожить трехполье".

Основное требование этой группы ответов сводится к тому, чтобы „окончательно" построить социализм, для чего необходимо, по их мнению, уничтожить всякие следы частной собственности, эксплоататоров, религию, трехполье и осуществить план индустриализации (построить крупные фабрики и заводы). Это „архи-от'явленные враги капиталистического сектора нашей хозяйственной системы" („архи-социалисты"). Совершенно противоположный характер носят ответы следующей категории:

IV. „Отменить смертную казнь". „Прекратить преследование религии". „Чтобы не забирали церквей под клубы" „Лучшее отношение к кустарям". „Установить 8-ми часовой рабочий день для крестьян". „Чтобы все имели право выбирать в советы". „Чтобы крестьяне выбирали своих представителей в совет по одинаковой норме с рабочими". „Чтобы не было разницы меж партийными и беспартийными". „Чтобы

всех до единого, кто желает, принимать в партию". „Чтобы по возможности серьезнее и по человечески относились к оставшимся частникам".

Эта группа ответов представляет из себя резкую противоположность предыдущей. В то время, как те с нетерпением требуют беспощадного уничтожения всех частно-собственнических элементов и их идеологического института-религии для скорейшего „изменения советской власти в социализм", авторы данной группы ответов ратуют, наоборот, за всякие смягчения режима диктатуры, т. е. привилегий рабочих в пользу обиженных, в число которых попадают крестьяне, кустари, кулаки, религия и... беспартийные.

V. „Увеличить зарплату". „Уменьшить рабочий день". „Платить больше тому, кто больше трудится, а то служащие получают больше жалованья, чем рабочие". „Уничтожить безработицу". „Уменьшить рабочий день". „Чтобы не работали сверхурочно, как у капиталиста".

В этих ответах выдвигаются требования, касающиеся улучшения и „более правильного" нормирования условий наемного труда.

VI. „Уменьшить налоги". „Что касается рабочих, то для них никаких изменений не может быть, а лавочники требуют, чтобы было меньше налогов".

VII. „Расширить образование", „Бесплатное обучение". „Ликвидировать, наконец, неграмотность". „Чтобы не было неграмотных в советской стране". „Искоренить беспризорность, открыть детдома". „Обучать ремеслу". „Свободный доступ в Вуз".

VIII. „Бороться с бюрократизмом". „Надо более строго расправиться с бюрократизмом". „В порядках ничего не надо изменить, надо изменить тех людей, которые проводят эти порядки". „Надо, чтобы заставили всех исполнять законы советской власти". „Нарушителей закона надо судить безразлично от положения, пусть они даже ответственные". „Плохо, что мало есть настоящих коммунистов".

IX. „Бороться с хулиганством и бандитизмом". „Отменить продажу водки". „Бороться с самовольной порубкой леса". „Не должно быть никакой пощады бандитам и пьяницам".

Как распределяются все полученные ответы между указанными категориями?, можно видеть из граф. 10. Она показывает нам, что наибольший % ответов падает на категорию I, не требующую никаких изменений в наших порядках, второе место занимает „архи-социалисты" (кат. III), за ними—кат. VII, требующая расширения образования. Самое последнее место занимают категория IV, требующая смягчения режима диктатуры, и VI, ратующая за уменьшение налогов.

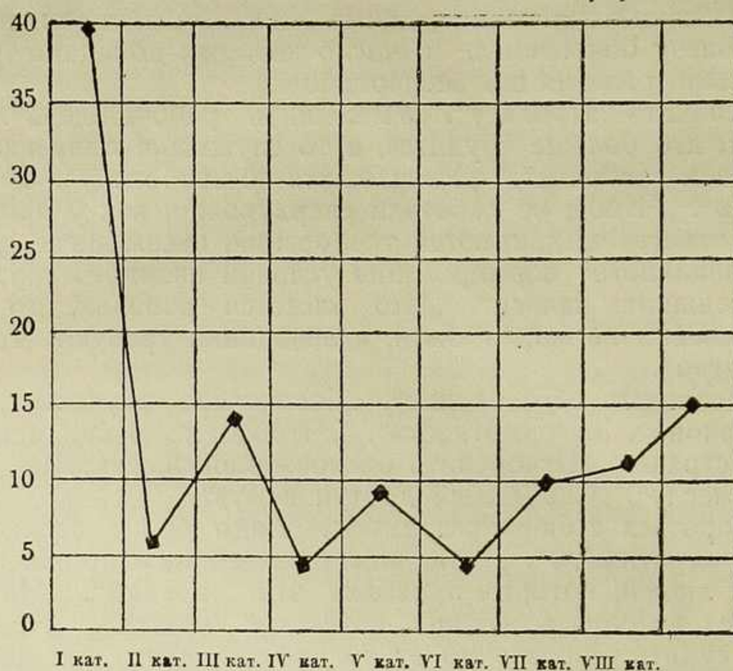
Если принять во внимание только эти общие данные, то, базируясь на них, мы имели-бы основание утверждать, что мы стоим перед весьма радужной картиной „настроений" нашей детворы. В самом деле, таким огромным % среди детской массы безоговорочных сторонников существующего порядка (42,8%) не могло бы похвалиться ни одно буржуазное государство. Не надо, ведь, упускать из виду еще, что сторонниками существующих порядков являются не только авторы 1-й категории, но и те, которые вносят даже в наши порядки какие-нибудь изменения (например, чтобы не было неграмотных в нашей стране", „Не порядки надо изменить, а тех людей, которые проводят эти порядки"), и проч. и проч. Это все—коррективы лиц, считающих существующий порядок „своим".

Такая оценка приведенных данных несомненно имела бы под собою известное основание, но все же она кажется нам недостаточно глубокой, так как она в основе своей оперирует общими данными

всей обследованной массы, которая является далеко не однородной по своему составу, социальному, возрастному и т. д.

Нам важно знать настроения или убеждения не, вообще, наших детей, но детей той или иной группировки. Для этого нам надо заняться анализом процентного распределения ответов по указанным категориям среди каждой из учитываемых нами группировок.

График № 10



Отбросив те категории, на которые падает очень незначительный % ответов, в пределах которого по статистическим соображениям трудно проводить какую-нибудь дифференциацию, остановимся на анализе данных только по следующим категориям: I, III и VII.

Категория ответ № 1. („Ничего не надо изменить“)

Из граф. № 11, изображающего процентное распределение ответов этой категории между различными группировками, соответствующими учитываемым нами признакам, мы видим следующее:

1) *по возрасту:* наиболее высокий % ответов падает на самую младшую группу (12 л.), наиболее низкий—на самую старшую (15 лет и более);

2) *по школьной группе*: и тут такой же систематический „спуск“, начиная с 4-й группы и кончая седьмой;

3) *по социальному положению:* самый высокий % ответов падает на служащих и кустарей, самый низкий—на крестьян и рабочих;

4) *по полу*: самый низкий % падает на мальчиков.

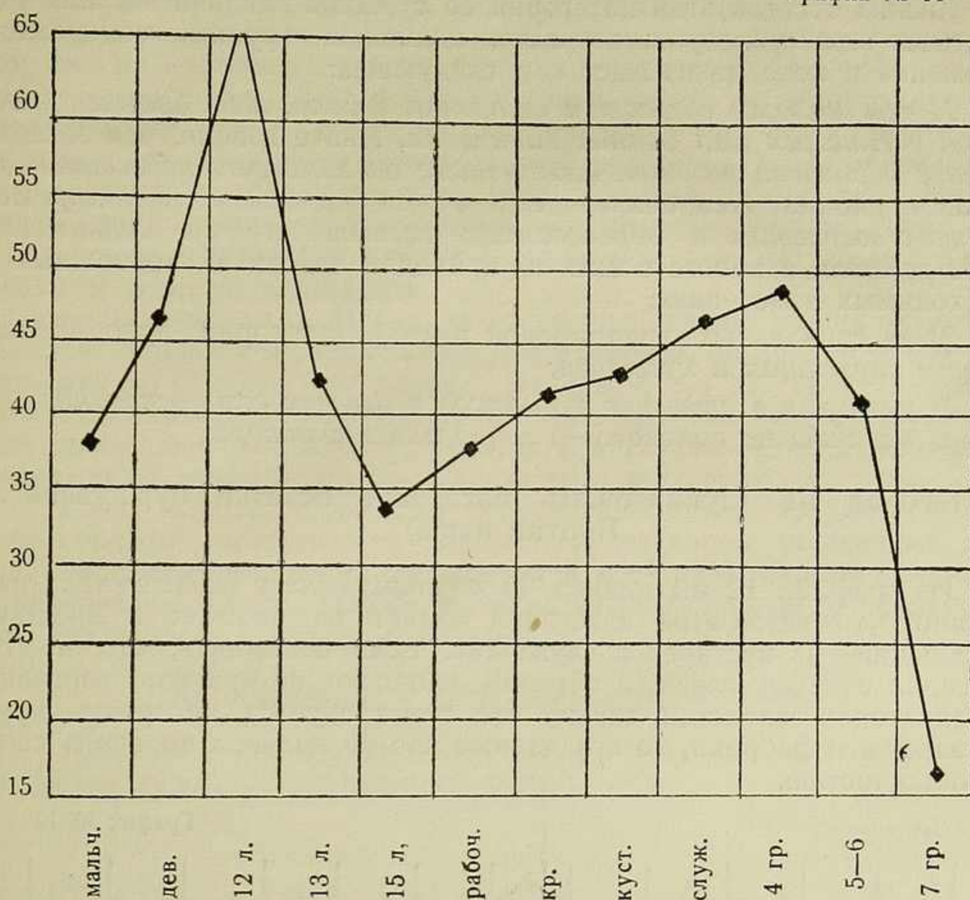
Если взять указанные факторы в их взаимном переплетении, показанном в таблице № 10, то мы увидим следующее:

1) *Возраст и школьная группа.* Чем выше школьная группа, тем больше в ней детей 15 л. и старше, и тем меньше—детей 12 л. Значит, оа эти фактора действуют в одинаковом направлении, а именно: *чем старше возраст и школьная группа, тем меньше*



„вполне удовлетворенных“, не требующих никаких изменений. Тут естественно встает вопрос, почему же удовлетворенность уменьшается вместе с ростом лет и знаний? Может, тут сказывается, главным образом, влияние соцпроисхождения? Так вот из той же таблицы № 10 мы видим:

График № 11



2) *Соц. момент и возраст.* Мы видели выше, что наибольший % ответов падает на детей служащих и кустарей. Таковых среди наших обследованных оказывается меньше, среди 13-14 летних, чем среди 15 летних. Если бы определяющим моментом было тут соц. происхождение, то 15 летние должны были бы дать по этой категории больший %, чем 14-ти летние, а мы видим систематический спуск с увеличением возраста. Если взять переплетение соц. фактора, со школьной группой, то там еще более убедительно то положение, что в данном случае последний не играет доминирующей роли.

4. *Пол и возраст.* Мы видели выше, что мальчики дают меньший % ответов разбираемой нами сейчас категории, чем девочки. Так вот среди 13-14 летних оказывается по нашей таблице № 10 больше мальчиков, чем среди 15 летних. Если бы определяющим началом здесь был половой момент, то последние, т. е. 15 летки должны были бы дать больший % ответов, чем первые (13-14 л.), а у нас по граф. № 6 систематический спуск.

Таким образом, половым фактором также нельзя об'яснять констатированное нами систематическое падение % ответов данной кате-

гории к старшему возрасту. Что же касается того, почему мальчики дают меньший % ответов, чем девочки, несмотря на то, что среди них, как видно из таблицы № 10, имеется несколько меньше детей семиклассников, то это представляется возможным приписать влиянию того, что среди мальчиков: 1) значительно меньший % служащих и кустарей и 2) несколько больший % детей 15 лет.

Анализ ответов этой категории со стороны влияния на них учитываемых нами факторов: возраста, школьной группы, социального положения и пола показывает нам следующее:

1) *чем моложе возраст и школьная группа, тем больше % ответов, уделяемых ими данной категории.* Иначе говоря, *чем моложе и менее образован ребенок, тем меньше он замечает недостатков в наших порядках, тем больше ему в них кажется „все хорошо", вместе с возрастом и образованием растет как бы критическое чутье ребенка*, а вместе с ним и приходят мысли о возможных и необходимых изменениях;

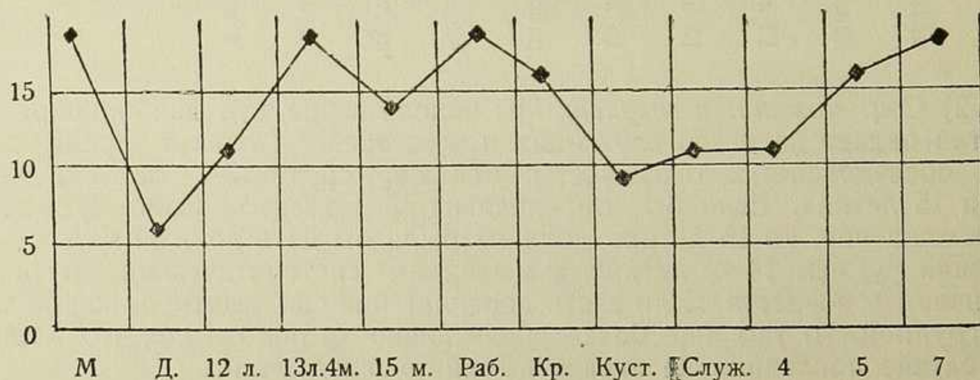
2) из социальных группировок в этой категории *преобладают ответы служащих и кустарей;*

3) *различия в ответах мальчиков и девочек есть основание приписать влиянию* не полового—а *социального фактора.*

Категория III („уничтожить последние остатки буржуазии". Против нэп'а)

Из граф. № 12 мы видим: 1) *по социальному положению*: наибольший % ответов этой категории падает на рабочих и крестьян, наименьший—на кустарей и служащих. Если вспомнить, что в этой категории ответов, главным образом, нападают на кулаков, торговцев и арендаторов заводов, а также, что там требуется построить крупные заводы и фабрики, то эти данные нас не должны поразить своей неожиданностью.

График № 12





2) *По возрасту.* Тут мы имеем зигзагообразную линию, вершину которой занимают дети 13-14. Если вновь обратиться к таблице № 10, то среди них, как мы уже имели случай отметить, имеется как раз наибольший % рабочих и крестьян. Таким образом, указанный *зигзаг легко об'яснить влиянием социального фактора*, который в данном случае, в противоположность тому, что мы имели в 1-ой категории, играет, очевидно, доминирующую роль.

3) *Влияние школьной группы.* Здесь мы видим вновь систематическое *повышение % ответов, к более старшей группе, которое*

также можно приписать влиянию соц. момента, ибо если взять социальный состав по годам обучения по нашим данным, то чем выше год обучения, тем больше имеем детей рабочих и крестьян.

Такое положение нельзя признать особенно удовлетворяющим, так как школьное организованное воздействие должно бы противостоять влиянию социального фактора и систематически ослаблять эти „архисоциалистические“ настроения, которые также являются не вполне здоровым подходом к оценке—„наших порядков“, какими бы левыми нам они ни казались. Если бы такое организующее влияние со стороны нашей школы действительно имело место, то вместе с ростом этого воздействия, т. е. чем старше школьная группа, в ней должен был бы быть меньший % ответов этой категории. Наше обследование нам показывает обратное явление—соц. фактор доминирует над влиянием организованного воздействия со стороны школы. Или наша школа сама действует в том же направлении, что нас может еще в меньшей мере удовлетворять.

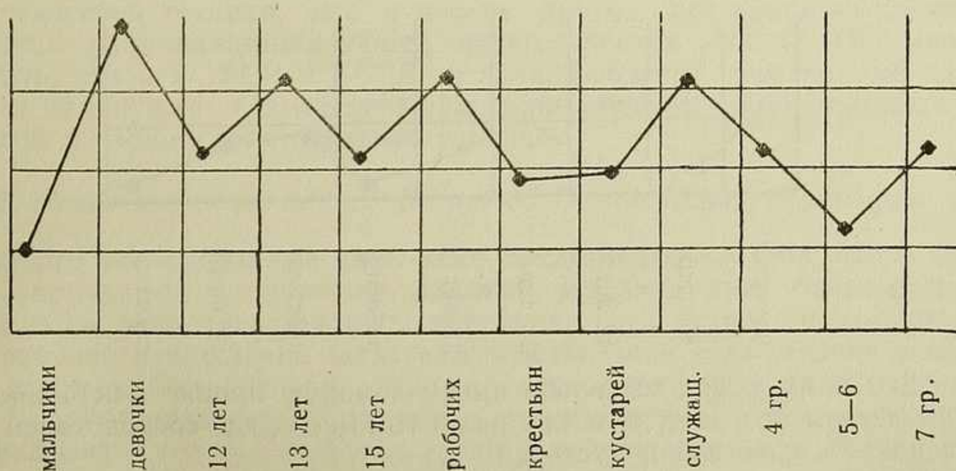
4) *Влияние пола.* Несмотря на то, что среди наших мальчиков имеется меньше 7-ми классников, чем у девочек, последние все же дают меньший % ответов, чем первые. Однако, и тут это явление вряд-ли можно приписать влиянию полового фактора, так как среди мальчиков значительно больший % рабочих и крестьян, которые, как мы уже знаем, дают наибольший % ответов этой категории.

Итак, ответы категории противонэповских требований, главным образом, определяются социальным фактором (влияниями, исходящими преимущественно от рабочих и крестьян), с ним приходит и столкновение, организованное влияние нашего школьного обучения, но оно его из года в год не ослабляет.

Категория № 7 („Расширить образование“)

Граф. № 13 показывает нам, как ответы этой категории распределяются между отдельными группировками.

График № 13



1) *По социальному положению.* Здесь на первом месте рабочие и служащие, на втором—кустари и крестьяне. Это, нам кажется, не является результатом того, что первые якобы в меньшей мере, чем вторые, имеют при „наших порядках“ возможность удовлетворить свою жажду образования. Из жизни мы как будто знаем обратное. Но это распределение ответов может только засвидетельствовать наличие у

первы хбольшего *стремления* к образованию, чем у вторых. Это действительности не противоречит.

2) *По возрасту:* здесь также ломаная линия, вершина которой падает на возраст 13-14 лет. Такую же ломаную линию мы имеем и по годам обучения. Вершина здесь приходится на 4 класс, где сосредоточен как раз наибольший % 13-14 летних.

Почему 13-14 летние и 4-я группа выявляют наибольший интерес к образованию? Нельзя это приписать влиянию социального момента, так как на этот возраст и школьную группу выпадает как раз наименьший % рабочих и служащих. Очевидно, здесь дело именно в данном возрасте. Но почему же у этого возраста наибольшая тяга к учебе, мы затрудняемся ответить. Мы можем только констатировать, что об этом, более или менее убедительно говорят наши материалы. 5) *По полу*: мальчики здесь ниже девочек, повидимому, главным образом потому, что среди них (табл. № 10) рабочих и служащих значительно меньше, чем у девочек.

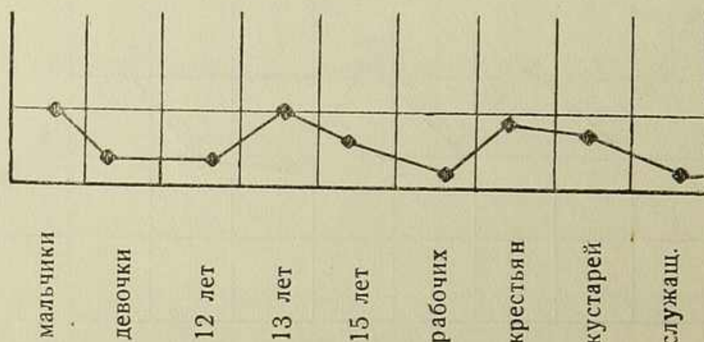
Остановимся еще на категории № 4. Хотя ответы этой категории составляют весьма малый %, мы, однако, считаем нужным дать анализ того, как эти хотя бы немногочисленные ответы распределяются между учитываемыми нами группировками, так как содержащиеся в ответах этой категории требования имеют для нас исключительное идеологическое значение.

Категория № 4 (смягчение режима диктатуры)

Граф. № 14 показывает нам следующее:

По социальному происхождению: первое место в ответах этой категории выпадает на крестьян и кустарей, что является совершенно понятным, когда припоминаем, что в этой категории мы имеем такие требования, как уравнение всех в выборных правах, побольше внимания кустарю, 8-ми часовой рабочий день для крестьянина и т. д.

График № 14



2) *По возрасту:* мы вновь имеем ломаную линию с вершиной на 13-14 летнем возрасте, т. е. как раз в том месте, где сосредоточен наибольший % крестьян и кустарей.

3) *По полу:* и тут мальчики выше потому, что среди них наибольший % крестьян и кустарей.

Таким образом, и в ответах этой категории определяющую роль играет социальный фактор. Повторяем, здесь мы оперируем весьма малым количеством об'ектов, на основании которого трудно делать серьезные обобщения, но и на этом малом числе случаев мы видим некоторую закономерную тенденцию.

Заключение

Подводя итоги всему изложенному, мы позволяем себе перечислить основные выводы нашего исследования.

1. По тестовому обследованию.

Этим обследованием мы поставили перед собою: а) *методологическую* задачу—проверить самый метод тестов, как метод учета школьной успеваемости, и московские тесты I-го варианта, выработанные педологическим Отделом Института методов школьной работы, и б) *практическую задачу*—сравнить успеваемость различных типов школ и группировок учащихся по их медианам.

По поводу метода тестов, как такового, мы пришли к совершенно определенному выводу о том, что он является пока что единственным методом действительно об'ективного учета успеваемости. Не прибегая ни в какой мере к суб'ективной оценке, мы при помощи метода тестов, стоя все время на твердой базе научно-добываемых данных, обрабатываемых посредством приемов вариационной статистики, имеем возможность анализировать получаемые результаты не только с количественной, но и с качественной стороны.

В отношении тестов Института методов мы обнаружили недостаточную приспособленность их к обследованным нами годам обучения (для IV года они слишком легки).

Что касается обнаруженных нами количественных и качественных различий между отдельными типами школ и разнообразными группировками учащихся (относительно низкая успеваемость детей крестьян учащихся однокомплектной школы, нивеллировка за счет супранормальных и др.), то над ними, как нам кажется, следует призадуматься нашим органам, ведающим делом народного образования.

Точно также нужно, очевидно, Научно-Методологическому Комитету НКП БССР подумать о путях дальнейшей разработки вопроса о формах и пределах применения тестов успеваемости в нашей школе. Надо во что бы то ни стало это последнее изобретение американской педагогической техники, как и многие другие, поставить на службу интересам рационализации нашей педагогической работы. Не лишне отметить, что в РСФСР и УССР в данной области уже кое-что сделано, и нам нужно и в дальнейшем, используя их опыт, продвигать это дело и своими собственными усилиями.

2. Представления наших ребят об Октябрьской революции

а) Все обследованные нами ясно представляются себе, что в Октябре произошел *„переворот власти“*. Подавляющее большинство свыше 80%, ясно представляют себе также, что путем этого переворота рабочие и крестьяне захватили власть. Но *у кого* рабочие захватили власть в Октябре—это ясно представляют себе лишь небольшой % обследованных. Остальные смешивают Октябрь с февралем, указывая, что в Октябре свергли самодержавие, а то просто рабочие и крестьяне захватили власть, неизвестно у кого. Очень незначителен также % тех, кто указывает на экономические завоевания Октября (захват фабрик и заводов, экспроприация земли у помещиков).

б) Причину Октябрьской революции подавляющее большинство обследованных усматривает в классовом гнете, который к моменту Октября доведен буржуазией до того, что „невозможно стало перенести“. На это указывает 82,7%. Остальные видят причину Октябрь-

ской революции в политике временного правительства, сводившейся к тому, чтоб сохранить власть за буржуазией и продолжить войну, а „рабочие этого не хотели". За это высказалось 9,3%. Совсем незначителен % детей, вскрывающих, при об'яснении причин Октябрьской революции, *процесс подготовки Октября* большевистской партией, нарастание революционного настроения масс, разочаровавшихся в соглашательской политике меньшевистского большинства советов.

в) Какую мы можем дать *педагогическую оценку* таким представлениям детей о сущности и причинах возникновения Октябрьской революции? На наш взгляд, такие представления говорят о том, что у ребят нет, главным образом, *исторической перспективы*. Октябрь свалился с неба, из царской власти вдруг выросла власть рабочих и крестьян, главным образом, потому, что „трудно стало жить". Мы добиваемся того, чтобы ребята осознали движущие силы революции. Этого знания мы на основе нашего обследования не можем признать за нашими ребятами. В свете такого положения и теряет несколько свою ценность знание ими того, что с Октября рабочие и крестьяне правят страной. Ибо не совсем ясно, как же, *каким путем* рабочие и крестьяне добились этой власти. Не то, что обосновать социологически ребята этого не сумели, но и фактов не знают. Там, где вскрываются подробности выступления, определенно видим, что здесь даются картины Февраля. Подробности Октябрьского переворота мы видим в очень небольшом числе ответов, падающих на третью категорию по второму вопросу.

Правда, чем выше возраст и школьная группа, тем больше устраняется указанный недочет. Однако, и среди старших детей и в старшей школьной группе, 7-ой процент таких ответов, которые не страдают указанным недочетом, весьма мал: не подымается выше 10%. Подходя к затронутому вопросу со стороны социального момента, мы видим, что категории, более правильно определяющие сущность и возникновение Октября, падают в большей мере на детей рабочих и служащих. Различий, вытекающих из половых особенностей, мы, на основании своего обследования, констатировать не можем.

3. Представления о сущности советской власти и ее преимуществах перед другой властью

а) Благодаря формулировке „почему наша власть называется советской", мы имеем больше ⅔ ответов тавтологического порядка. Более полно вскрыты представления наших ребят о советской власти формулировкой „лучше ли советская власть другой власти". Здесь мы констатировали, во-первых, что все высказавшиеся, за исключением одного, находят, что советская власть лучше другой власти. Такое поголовно-положительное отношение к нашей власти говорит о весьма благоприятном политическом настроении нашей детворы.

б) Когда подходишь к анализу того, что же именно прельщает их в нашей власти, то видишь, что большинство прельщено *классовым* характером нашей власти, тем, что она есть власть трудящихся. Больше, чем другие, знают это дети рабочих и крестьян. Служащие и кустари в большей мере прельщены демократизмом нашей власти, советским принципом организации последней. Такая оценка большинством обследованных советской власти, как власти трудящихся, является, несомненно, весьма положительным фактом; однако, давая общую оценку всем ответам, полученным по вопросам о соввласти, мы должны отметить, что особой глубины, богатства и содержательности и

тут не имеется. Очень мал % ответов, падающих на категории, вскрывающие интернациональный, социалистический, международный характер нашей власти. А, ведь, такие именно ответы свидетельствуют о знании ребятами не только того, что наша власть представляет из себя сегодня, сейчас, но какие исторические задачи стоят перед ней, что ей еще предстоит дать трудящимся в дальнейшем, не только того, что она *уже дала и дает* трудящимся, но *куда* она их *ведет*. Такое понимание *перспективы* советской власти содержится только в седьмой категории ответов по данному вопросу: „советская власть—переходная ступень к коммунизму", но эта категория собрала ничтожный % ответов.

4. О недочетах наших порядков

а) Здесь мы имеем *ряд политических программ, отражающих самые разнообразные влияния среды*, в которой живет и растет наша детвора. Нигде мы не смогли вскрыть превалирующее влияние социального момента с такой убедительностью, как это нам удалось в ответах именно по данному вопросу. (№ 5). Здесь *ребята выставляют пожелания, о которых говорит та или иная социальная группировка.* Так, дети рабочих выставляют преимущественно требования индустриализации и упразднения нэп'а, дети крестьян и кустарей упразднения некоторых привилегий рабочих по выборному праву и условиям труда, и т. д.

б) Чем моложе ребенок годами и образованием, тем он менее требователен, вообще. „*Ничего не надо изменять*"—эта категория ответов *оказалась характерной как раз для самых младших детей.* По мере роста и развития ребят, в их ответах начинают все больше и больше звучать указанные отклики социальной среды, которые, как мы пытались доказать выше, не везде побеждаются в процессе школьного обучения, призванного оказать определенное, *обратное* воздействие в соответствии с нашими воспитательными целями и задачами.

Общие выводы

Из обоих исследований мы можем сделать такие общие выводы:

1) перед нами стоит ударная работа по дальнейшему выявлению социальных представлений наших ребят по самым многообразным вопросам, затрагиваемым нашими школьными программами. Только в процессе такого систематического изучения реальных представлений ребят о том, *что* мы им в школе *даем*, мы получаем возможность совершенно об'ективно, научными методами вскрыть то, *что от всего этого* у ребенка действительно *остается* в мозгу, и *отвечает ли оно тому, чего мы хотели*, или тому, что ему прививается средой вопреки или просто независимо от нашего воздействия.

2) Данные нашего исследования выдвигают перед нами острую задачу—углубить и сразнообразить постановку изучения Октябрьской революции, насытить наши программы историческим и фактическим материалом, чтобы дать ребятам не общее *статическое* представление о том, *что есть*, но и *как мы к этому пришли, откуда и куда мы идем*.

А. А. Гайворовский

Развитие круга общежизненного и общекультурного опыта современного ребенка

Несомненно, что изучение общежизненного и общекультурного опыта, а вследствие этого и общежизненного и общекультурного кругозора современного ребенка является одной из актуальнейших проблем социальной педологии. Несомненно также и то, что лучшим и наиболее целесообразным средством для этого служит изучение круга его представлений и знаний.

На самом деле в чем может найти свое выражение общежизненный опыт ребенка, как не в этом запасе представлений, знаний слов и знаний об'ектов, которым он располагает в качестве своего умственного инвентаря и которыми он только и пользуется в практике своих жизненных отношений. Они же являются в это же самое время и тем базисом, на основе которого строится все дальнейшее развитие ребенка, так как они представляют из себя те конкретные формы, в которые выливается в значительной мере все общение ребенка с окружающим его миром.

Таким образом знать круг знания слов, об'ектов и представлений ребенка равносильно знанию его умственного кругозора, а следовательно и его общей культурности и социальной жизнестойкости. Необходимо заметить, что эта задача, являясь чрезвычайно актуальной для педологии при перенесении ее на взрослые группы и слои населения, превращается здесь в одну из очень существенных проблем психотехники политпросветработы, для которой так же, как и для педологии представляется крайне важным знать массы, их общую культурность и иметь возможность более или менее четко определять ее уровень. И для педологии и для психотехники политпросветработы представляется также очень существенным определить все еще слабо поддающееся учету понятие умственного развития личности, а определение этого понятия будет возможно лишь тогда, когда мы произведем расчленение его на его составные части, а именно на определение умственной одаренности с одной стороны и определение общего умственного инвентаря, общекультурного и общежизненного опыта ребенка с другой стороны. Исследование-же круга знаний и представлений ребенка как раз и открывает нам в данном случае практический путь к исследованию умственного инвентаря ребенка, без которого исследование одной его умственной одаренности всегда было бы более или менее неполным для определения типа и характера его умственного развития равно как и самой его направленности, ритма и соответствия со всей системой окружающих его социальных и биологических условий.

Итак умственное развитие можно постигнуть лишь на взаимно обусловленном исследовании с одной стороны умственной одаренности

личности (формальные особенности комплекса ее интеллектуальных функций), а с другой стороны ее умственного инвентаря (материальное содержание ее интеллектуальной деятельности), что и понятно, так как развитие личности совершается по принципу конвергенции и в равной мере обусловлено как внутренним индивидуальным планом своего общежизненного развития, так и внешними действиями окружающей ее физической и социальной среды.

Исследование детских представлений

Надо заметить, что, если в области исследования умственной одаренности ребенка уже проделана большая и многогранная работа и имеется целый ряд очень интересных и методологических ценных работ, то в отношении исследования умственного инвентаря ребенка, его умственного кругозора таких работ проделано пока еще очень мало. Здесь, не считая общих монографий, относящихся, главным образом, к развитию индивидуального ребенка (Штерн, Болдуин, Прейер и др.) и захватывающих лишь случайно и частично развитие его представлений и знаний, мы имеем все еще очень мало исследований. Из наиболее известных в этой области исследований необходимо указать на исследование Паолы Ламброзо, проведенное ею над 150-ю итальянскими детьми в возрасте от 7-ми до 12-ти лет и доктора Польмана, исследовавшего также небольшую группу детей в возрасте от 5-ти до 15-ти лет. У нас в России можно отметить работы психологической лаборатории Московского Отдела Народного Образования и, главным образом, работы Центр. Педол. Института, в котором под руководством М. Бернштейна и А. Гельмонта было произведено довольно интересное исследование социальных представлений у детей и исследование знания слов у кр-цев, произведенное лабораторией И. Н. Шпильрейна. Но все эти исследования в большей или меньшей степени страдают тем недостатком, что сам подбор исследуемых представлений знания об‘ектов и слов у всех их более или менее случаен и систематически не выдержан. Не менее все эти исследования страдают также и от того, что сама их методика часто еще очень примитивна и может вызывать по отношению к себе большие сомнения и возражения, правда это судьба всех тех, кто еще только начинает прокладывать пути в мало исследованных областях человеческих знаний. Так, например, П. Ламброзо исследовала детей в отношении их запаса слов и представлений всего лишь в отношении следующих слов: 1) корабль, 2) печь, 3) телеграф, 4) календарь, 5) выставка, 6) суд, 7) туземец, 8) миссионер, 9) питьевая вода, 10) экскурсия в горы. При этом при выборе слов она руководствовалась, главным образом, стремлением лишь к тому, чтобы каждое следующее слово было более трудным, чем предыдущее. Ясно, конечно, что этот принцип, положенный в основу выбора ею слов-раздражителей был, конечно, и методологически слишком узким, да и практически явно ошибочным. Этим же крупным недостатком страдает также, в общем, все же очень интересно проведенное исследование М. Бернштейна и А. Гельмонта, которые в результате своих предварительных работ почему то остановились на следующей опросной анкете, которой они и пользовались в своей обширной работе, проведенной на материале в 1000 человек детей различных возрастных групп: 1) Что такое школа, 2) Что такое друг, 3) что такое родной, 4) Что такое мать, 5) Что такое семья, 6) Что такое совесть, 7) Что делают в Совете, 8) Что такое Советская Республика, 9) Кто управляет нашим государством, 10) Что такое красно-

армеец, 11) Почему его так называют, 12) Что такое суд, 13) За что судят людей, 14) Что такое милиционер, 15) Зачем они, 16) Что такое тюрьма, 17) Что такое коммунист, 18) Почему ты так думаешь.

Основная ошибка здесь в том, что в наборе слов, который мы здесь имеем, отсутствует то, что мы могли бы назвать системой и отсутствие которой постоянно принуждает к недоуменному вопросу—а почему взято такое то слово и из такой то области, а не какое-нибудь другое из совершенно другой области.

И на все это авторы этой работы, конечно, не смогут дать достаточно обоснованного ответа. Тем более, что даже проект для выработки программы, который приводят авторы этой работы с пунктами, рекомендующими им подбирать слова, главным бразом, конкретные, а также идя от простого к сложному с одной стороны не выполняется ими, а с другой—также не является достаточно оформленным и обоснованным. Это же замечание можно было бы сделать и в отношении работы проф. Шпильрейна по исследованию его лабораторией знания слов у кр-цев.

Но если некоторая бессистемность есть основной недостаток в вышеприводимых работах по исследованию запаса знаний и представлений у детей и взрослых со стороны самого подбора слов-раздражителей (вопросов анкеты, показываемых картин с изображениями предметов), то не меньшим недостатком обладает в некоторых отношениях та методика, которой они пользовались в своих исследованиях. Так применявшаяся тут форма устного или письменного ответа не только выявляла то, что было ценно выявить, т. е. наличие или отсутствие соответствующего представления и его соответствия определенному реальному об‘екту, но и саму способность ребенка к высказыванию или к письменной форме передачи своих мыслей. Но это, несомненно, две совершенно разные задачи. Одно дело знать, понимать и представлять, а другое, уметь это выразить, высказать на бумаге для обычно слабо еще владеющего речью (в особенности письменной) школьника. Мы слишком хорошо знаем, что можно знать, понимать, представлять, но не уметь высказать этого, а тем более на бумаге. Мы часто чувствуем, что дети говорят чужими словами и оборотами (почти как попугаи) там, где они довольно хорошо понимают, но не будучи в состоянии это оформить по своему и здесь мы исследуем не понимание, не представление ребенка, а его высказывания, которые могут быть не только не адекватными его представлениям и знаниям, но зачастую находится с ними лишь в более или менее случайной связи. Это мы и наблюдаем на большинстве тех фактов, которые приводятся М. Бернштейном и А. Гельмонтом.

Достаточно указать на почти типичную стереотипность ответов детей, напоминающих почти газетный стиль, что с несомненностью указывает, что дети несомненно лучше разбираются и понимают те вопросы о социальных явлениях, нежели могут это выразить на бумаге. Поэтому при этом способе исследования мы имеем несомненное понижение результатов в то время, как его нужно отнести не за счет отсутствия правильных представлений, а за счет неумения оформить свою мысль в речи и за счет подражательных форм в самих высказываниях. Мы исследуем здесь не столько само наличие или отсутствие определенных представлений и знаний, а, главным образом, речевые (да еще вдобавок в письменной форме) передачи со всем их несовершенством, подражательностью формам речевым оборотов взрослых, автоматизмом, слабостью дифференциации, создающим в конце концов картину полного недоумения—да знает ли уже действи-

тельно ребенок о том, о чем его мы спрашивали и на что в письменной форме получили очень однобокий ответ, иногда явно внушенной или подражательной формы.

Точно такая же картина происходит и в том случае, когда вопросы анкеты заменяются картинками, которые показывают и опрашивают детей, знают ли они это. Здесь мы также сталкиваемся со всеми особенностями детской наблюдательности и, главным образом, со всем ее несовершенством, поэтому и здесь результаты часто более чем сомнительны. И прав Мейман, когда он приводит пример ребенка, который из 60 показанных ему явно известных предметов узнал только 45.

При этом не нужно забывать, что дети очень часто охотно называют вещи, которых они не знают по аналогии с другими знакомыми вещами, при чем эти аналогии бывают часто весьма отдаленными. Иногда название вещи заменяется названием ее части, материала, из которого она сделана (вместо оконной задвижки дети говорят—ручка, оконный замок, открыватель, крючек и т. д.). Помимо всего этого при этих методах сама обработка материала представляет очень значительные трудности, здесь, как и при всяком применении анкетного метода, представляется делом большой условности само растасовывание материала по намеченным рубрикам, не говоря уже о всех других не менее опасных и трудных моментах такой обработки. И поэтому, когда перед нами встал вопрос об исследовании круга реальных представлений и знаний у современного белорусского ребенка, то мы, в первую очередь, поставили перед собою следующие два вопроса, которые мы считали для себя особенно актуальными. Это вопрос о том, какими методами можно воспользоваться для такого исследования и другой вопрос о том, какую систему следует нам положить в основу выбора нами тех или иных слов-раздражителей. Когда мы поставили перед собою эти вопросы, то сразу же почувствовали, что ответ на них возможно дать лишь тогда, когда мы в достаточной степени дифференцируем и выкристаллизуем саму систему целей и задач нашего исследования. И вот здесь то и оказалось, что методы и приемы любого исследования в значительной мере зависят от самих задач, которые мы перед собою ставим.

Задачи исследования

Задачи же, которые мы перед собою поставили, заключались в следующих моментах, это

1) Выявить, каким запасом знаний и словесных представлений обладают различные возрастные половые и национальные группы детей, подростков и взрослых БССР.

2) Как располагается этот общий запас знаний и представлений по основным областям природы и культуры у данных групп.

3) Как постепенно убывает запас представлений, относящихся к царскому строю у более молодых возрастных групп населения.

4) На каком культурном уровне (по наличию у них того или иного запаса общежизненных и общекультурных представлений) находятся бедняцкие, средняцкие и зажиточные слои крестьянского населения Белоруссии по сравнению с различными группами детей, подростков и молодежи.

При этом мы поставили перед собою вполне четкое и точно очерченное задание выявить следующее:

а) Наличие при отсутствии тех или иных словесных представлений, понимая под этим понимание и уразумение того, что мы называем **тем или иным словом, т. е. попросту знание слов (названий).**

б) Наличие или отсутствие понятий тех или иных функциональных или причинных закономерностей, характеризующих собою знание соответствующих им и обуславливающих их об'ектов, т. е. знание самих об'ектов (а не только слов, которыми эти об'екты обозначаются).

в) Видение (непосредственное восприятие) тех или иных об'ектов, т. е. что мы в узком смысле этого слова называем кругом реальных представлений, иначе личного предметного опыта испытуемых.

Таким образом все наше исследование должно было складываться из исследования трех плоскостей, а именно: 1) знания слов, 2) знания об'ектов и 3) реальных представлений. При этом мы считали, что эти три области в своей совокупности наиболее полно охватывают собою понятие общего умственного кругозора, общего культурного уровня различных групп детей, подростков и взрослых БССР.

На самом деле ведь можно знать или не знать слово „помещик", „банк", „музей", можно в это же время даже не зная самого названия (помещик, банк, музей, все же знать их функции и их общественное и государственное значение и, наконец, все это можно видеть или не видеть их, сталкиваться с ними в жизни или не сталкиваться. Таким образом эти три области охватывают собою понятие умственного инвентаря, общекультурного уровня развития тех или иных групп населения.

Методы исследования

Но возможно ли вообще то поставить исследование так, чтобы оно охватило действительно весь умственный инвентарь, весь кругозор личности хотя бы в его наиболее основных разделах. Ведь для этого было бы необходимо создание анкеты не на 10—18 вопросов, а в минимуме на 40—50, но в таком случае ее невозможно и непосильно никому заполнить, а тем более еще столь несовершенному в письме ребенку. Но с другой стороны, иначе с меньшим числом вопросов невозможно охватить умственный кругозор ребенка, его, так сказать, общежизненный опыт. Следовательно ни метод заполнения анкеты, ни метод устного опроса, ни метод показывания картин, ни метод естественного эксперимента были здесь при такой постановке вопроса совершенно невозможны. Нужно было искать иных методов и после целого ряда предварительных исследований, начало которых было мною положено еще в 1923 году при исследованиях различных групп кр-цев Приволжского округа, мы пришли к следующему методу.

Мы остановились на психотехническом методе так называемых избира́тельных тестов (испытаний), которые в наибольшей мере соответствовали той задаче, которую мы себе ставили. Наряду с ним мы употребили метод указания наиболее существенных признаков для исследования круга реальных представлений. Суть этих методов заключается в том, что против каждого слова раздражителя, которое ставится в форме вопроса анкеты, находится четыре или пять готовых (составленных заранее экспериментатором) ответов, из которых один только является правильным, при этом вся работа испытуемых заключается лишь в том, чтобы подчеркнуть правильный ответ. Например, для исследования знания слов это будет иметь такую форму:

Декрет это {
1) Государственный закон
2) Протокол
3) Афиша
4) Устав
5) **Резолюция**

Губернатор это
1) Председатель Губисполкома
2) Городской голова
3) Чиновник управляющий губернией
4) Городской судья
5) Начальник гарнизона

Таким образом мы выявляем кто из испытуемых, какие слова насколько правильно понимает.

Для знания фактов мы предлагаем такую несколько измененную форму этих же избирательных тестов.

Трамвай двигается посредством:
1) Пара
2) Лошадей
3) Керосина
4) Электричества
5) Бензина

Кто собирает мед с цветов
1) Паук
2) Стрекоза
3) Сверчек
4) Майский жук
5) Оса

При этом разница в том, что здесь мы выявляем не знание одного только названия (слова), но уже знание функциональных причинных сторон явлений и предметов, которые нам указывают на знание и понимание самой природы того об'екта, который скрывается под данным названием (при помощи чего двигается трамвай, чем питается оса и т. д.) Таким образом здесь исследуется уже знание функционального отношения между предметами и их внутренней природой. Для исследования же того, что воочию приходилось видеть тому или иному человеку и коллективу, мы пользуемся списком из 90 предметов, в котором просим каждого испытуемого (а каждому этот список, равно как и системы избирательных тестов выдаются на руки, отпечатанные на отдельных листах) подчеркнуть все те предметы, которые он никогда не видал в натуре (то, что он видал на картинках, в расчет не принимается). Примерно: 1) Ледоход, 2) Торф, 3) Радуга, 4) Магнит, 5) Василек, 6) Метеор, 7) Овес, 8) Белка, 9) Верблюд, 10) Саранча, 11) Молотьба, 12) Улей, 13) Счеты, 14) Вексель, 15) Казенка, 16) Сепаратор, 17) Трамвай, 18) Мотор, 19) Помещик, 20) Кандалы, 21) Скрипка, 22) Октябрины, 23) Урядник и т. д. до 90 номеров.

Для контроля же над правильностью подчеркивания мы употребляем контрольный лист с такими примерно заданиями (дается до 25 задач):

Василек	Какого цвета	Где видел
Лимон	Какого цвета	Какой формы и т. д.

При таком построении исследования мы предлагаем взять до 100 задач (тестов) на знание слов и 100 тестов на знание об'ектов и список из 90 предметов на исследование круга реальных представле-

ний, при чем контрольный лист для последнего можно иметь всего на 20-25 названий предметов. Все эти тесты должны быть составлены таким образом, чтобы они охватывали самые многообразные грани и области природы и культуры и при соблюдении всех этих условий мы сможем действительно получить представление о круге знаний и представлений современного белорусского ребенка.

Таким образом метод избирательных тестов, который был применен нами, имеет на наш взгляд следующие положительные моменты: а) он создает очень большую четкость самого исследования, т. е. довольно точно выявляет наличие или отсутствие знаний слов и об'ектов по тем или иным областям, б) позволяет увеличить до 100 и даже до 200 количество исследуемых нами с помощью тестов слов-раздражителей в то время, как при анкете число их не может превышать 18-25, в) позволяет ставить коллективные исследования при максимальной простоте инструктирования и почти при полной невозможности списывания, при некоторых навыках к такому исследованию, г) дает возможность очень полно и многогранно выявить жизненный опыт ребенка, е) дает возможность легкой и высокодифференцированной обработке получаемых материалов, д) не требует письма, а поэтому позволяет выявлять в наиболее чистом виде наличие или отсутствие знаний в той или иной области.

Имея этот ряд положительных моментов, метод избирательных тестов имеет, как и все методы, так же и ряд отрицательных сторон, которые мы и хотим здесь особенно подчеркнуть, чтобы не было мысли о том, что мы не можем критически отнестись к тому методу, которым мы пользуемся. К отрицательным же моментам этого метода нужно отнести: 1) некоторая трудность в возможности промерить не только наличие или отсутствие знания в определенном направлении, но и глубину этого знания, 2) что является особенно существенным— это отсутствие конкретно-своеобразной формы детского ответа при пользовании тестами и 3) при неправильно составленных тестах возможность внушенных ответов возможность иногда найти правильный ответ путем исключения явно нелепых ответов и т. д.

Но, несмотря на наличие этих отрицательных моментов, мы считаем, что положительные стороны метода избирательных тестов дают в работе такие большие преимущества, что этот метод является все же наиболее пригодным среди всех других методов, которые могли быть здесь использованы. При этом мы должны здесь особенно подчеркнуть, что наше исследование, так же, как и исследование М. Бернштейна и Гельмонта, является чисто психологическим исследованием и что мы здесь исследуем именно представления и знания.

При пользовании тем методом, который мы предлагаем, а именно методом избирательных тестов необходимо соблюдать известные методологические правила при самом построении серии таких тестов. Правила эти по нашему убеждению должны быть следующими:

1) Необходимо, чтобы сама формулировка вопроса и ответов в избирательном тесте была очень четкой и однозначной (т. е. не допускала бы нескольких пониманий).

2) Необходимо наличие не менее 4 и не более 7-8 ответов на каждый избирательный тест.

3) Внутренняя градуированность в системе возможных ответов, так напр. один ответ правильный, один явно ошибочный, один нейтральный, один внешне близкий, один внутренне блчзкий и т. д.

4) Избегание „каталожных“ и привычных ассоциаций у испытуемых (в отношении вопроса и ответа на него).

5) Невозможность испытуемого дойти до правильного ответа путем выключения других явно нелепых и не подходящих ответов.

6) Возможность оставления одного свободного места для индивидуального ответа испытуемого.

Если мы таким образом разрешили для себя вопрос о методе исследования, то вопрос о том, чем нам необходимо руководствоваться в самом процессе выбора слов-раздражителей для нашего исследования, был нами разрешен путем создания нашей лабораторией следующей пятичленной, а с под'отделами так и двадцатичленной схемы для самого построения нашей системы избирательных тестов.

При создании этой схемы, которую мы считаем универсальной в отношении ее значимости для исследования не одного только круга знаний и представлений, но для выработки каких угодно серий педологических и психотехнических тестов аналогичного назначения.

Схема для построения системы тестов по всестороннему исследованию круга общежизненного и общекультурного опыта ребенка и взрослого:

I. Природа [1]).	1) Физико-химические явления 2) Астрономические явления 3) Растительный мир 4) Животный мир
II. Экономика.	1) Сельское хозяйство 2) Промышленность 3) Торговля 4) Техника
III Общество.	1) Семья 2) Национальность 3) Классы 4) Партии
IV. Государство.	1) Законодательная власть 2) Судебная власть 3) Исполнительная власть 4) Политика
V. Культура.	1) Наука 2) Искусство 3) Литература 4) Быт и мораль

Достоинствами нашей схемы мы считаем 1) то, что она вносит определенную и законченную систему и плановость в самый подбор слов-раздражителей, 2) что она дает действительно всесторонний охват самых разнообразных сторон жизни и культуры и 3) что она создает очень большую четкость и дифференцированность в самой обработке результатов исследования.

А так как у нас и по кругу знания слов и об'ектов было взято по 100 избирательных тестов, то на каждый отдел приходилось по 20 тестов, а на каждый под'отдел по 5 тестов, т.-е и здесь была достигнута та стройность и четкость, которая напр. позволяла в дальнейшем очень просто и наглядно сравнивать результаты, полученные по одной группе с результатами другой и более того позволяла даже

---

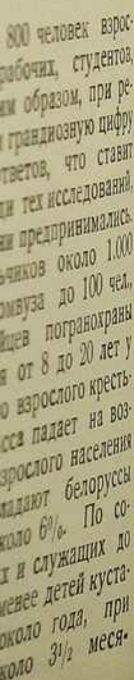
[1]) Схема составлена совместно с проф. С. М. Василейским.

сравнивать результаты, полученные по различным отделам и под‘отделам в пределах одной группы и даже одного испытуемого. Это же позволило выражать результаты исследования в виде очень дифференцированного психотехнического профиля. Помимо этогоэта схема позволила вложить в нее не только представления, относящиеся к современности, но и к дереволюционной эпохе.

В отношении организации самого исследования необходимо отметить проведение целого ряда предварительных докладов на заседаниях педагогических советов тех школ, в которых эти исследования ставились. Наше исследование охватило собою до 7 школ различного типа и с различным национальным и социальным составом учащихся. Была выработана подробная инструкция для проведения этого исследования. Перед исследованием с учащимися проводилась небольшая вступительная беседа о значении этого исследования и о том, как нужно выполнять данные задания. На доске давалось обычно два—три заранее выработанных примера, после чего начиналось само исследование, в котором принимали участие в качестве экспериментаторов все сотрудники Психотехнической Лаборатории Инбелкульта, ими же производилось также и предварительное инструктирование педагогов, которые с большой готовностью, надо сказать, откликнулись на призыв помочь в проведении этого исследования. Исследование ставилось обычно таким образом, что сразу охватывалась вся школа одновременно во избежание возможных разговоров между школьниками, которые могли бы так или иначе отразиться на об‘ективности результатов самого исследования. Учащиеся также отнеслись с большим интересом к этому исследованию и работали обычно с большой охотой и увлечением. Тесты были заготовлены типографским путем и розданы таким образом, что в то время, как один ряд решал тесты (путем простого подчеркивания) на знание слов, другой ряд в это время решал тесты на знание об‘ектов, таким образом была почти совершенно устранена возможность списывания, которое могло бы также понизить об‘ективную значимость самих результатов исследования.

Испытуемые

Нами было исследовано до 1.800 детей и до 800 человек взрослого населения (главным образом, крестьян, рабочих, студентов, слушателей педтехникума и красноармейцев). Таким образом, при решении каждым из них до 200 тестов мы получаем грандиозную цифру в полмиллиона полученных нами таким путем ответов, что ставит данное исследование на одно из первых мест среди тех исследований, которые в этом направлении до настоящего времени предпринимались. При этом на долю девочек падает 800 чел. и мальчиков около 1.000 человек. Крестьян до 500 человек, студентов Комвуза до 100 чел., студентов Педфака БГУ до 100 чел., красноармейцев погранохраны до 100 чел. и т. д. Возраст испытуемых колеблется от 8 до 20 лет у школьников и от 17 до 40 лет среди исследованного взрослого крестьянского населения Белоруссии, при чем главная масса падает на возраст у школьников от 9-ти до 17-ти лет и среди взрослого населения от 17-ти до 28-ти лет. По национальности преобладают белоруссы 40%, евреи 35%, русские 12%, поляки 9% и др. около 6%. По социальному положению преобладают дети рабочих и служащих до 75%, менее детей интеллигенции и крестьян и еще менее детей кустарей и торговцев. Все исследование продолжалось около года, при чем на составление тестов из этого времени ушло около 3½ меся-



цев, на исследование также около 2 месяцев, все же остальное время было занято обработкой, таким образом, полученного материала. Не считая при этом, что предварительные исследования в этом направлении были уже предприняты нами еще в 1923 году в Приволжском Военном округе и потом были вновь развернуты в 1925 году в Белоруссии и только в течение последнего года были нами найдены достаточно четкие пути, которые и позволили нам провести намеченное нами исследование.

В отношении самой обработки материалов необходимо отметить создание нами особых счетных таблиц, которые позволили нам довести технические моменты нашей обработки до минимальных затрат силы и времени. Достигнутая этим путем стандартных счетных таблиц экономия времени давала нам не менее 40% повышения продуктивности в самой обработке, что значительно облегчило нам нашу работу. Это же позволило нам построить особые графически-выраженные психологические профили, как индивидуального, так и коллективного типа, которые позволили нам наглядно представлять себе наличие того или иного круга реальных представлений и знаний у той или иной группы наших испытуемых.

Профиль круга знаний и представлений

																				100%
																				90%
																				80%
																				70%
																				60%
																				50%
																				40%
																				30%
																				20%
																				10%
Физическ. явления	Астроном. явления	Растит. мир	Животн. мир	Сельское хоз.	Промышленность	Торговля	Техника	Семья	Нация	Классы	Партии	Закон. власть	Исполн. власть	Судебная власть	Политика	Наука	Литература	Искусство	Б ы т	
Природа				Экономика				Общество				Государство				Культура				

При обработке материала мы встали перед вопросом о тех принципах, которые должны быть нами положены в основу разбивки наших испытуемых на те или иные группы для составления групповых кривых. Здесь нам пришлось совершенно откинуть разбивку детей на их принадлежности к тем или иным классам школы, так как оказалось, что в пределах одной и той же школьной (классной) группы имеются очень большие возрастные отличия, так например, в 3-ей группе 1-й ступени встречаются дети не только 11 лет, но и 12, 13

и даже 14 и 15 лет. Поэтому выводить кривые в профилях общежизненного запаса представлений и знаний по школьным группам не представляло никакого смысла [1]). Разбивка по социальным группам также не дала нам достаточно осязательных результатов, так как те школьные сведения, а также соответствующие вопросы и анкеты оказались при более подробном выяснении материалом очень ненадежным в отношении его соответствия действительности. Поэтому и этот принцип разбивки на группы пришлось до известной степени оставить.

Основная разбивка, которая была нами произведена, являлась разбивкой: 1) по возрастным группам, 2) по полу, 3) по национальностям и 4) на детей и подростков города и деревни (городское и крестьянское население) и там, где это было возможно, производилась разбивка по социальной принадлежности, так напр. у крестьянской молодежи разбивка на бедняцкую, середняцкую и зажиточную группу населения. Группы выделялись также на основании их принадлежности к 1-й или 2-й ступени обучения в школе, так как это помимо всего могло оказать очень большое влияние на характер и запас знаний и представлений этих детских групп. Интересовала нас также и зависимость между кругом знаний и представлений у детей умственно развитых и умственно посредственных и даже отсталых, главным образом, второгодников.

Основные выводы

Здесь мы в состоянии дать лишь некоторые из тех выводов, которые мы сможем сделать из своего исследования при более детальной его разработке. Сейчас же мы можем дать лишь некоторые предварительные выводы, так как мы еще не вполне закончили к данному моменту научную разработку полученного нами тестового и анкетного материала, а с другой стороны потому, что мы сейчас выжидаем результатов некоторых параллельно нами предпринимаемых исследований (главным образом, исследования детского мышления) для того, чтобы некоторые из намечающихся у нас выводов были более детализированными, а поэтому и более полноценными.

Переходя к выводам, необходимо, в первую очередь, отметить те большие несоответствия, которые наметились у нас еще в ранее произведенных нами предварительных исследованиях между знанием слов, об'ектов и наличием реальных представлений (непосредственно воспринятого) у одних и тех же групп детского и взрослого населения. Так, например, у некоторых групп кр-цев из терчастей, на которых мне еще в 1923 году приходилось ставить предварительные исследования круга реальных представлений и знаний, оказалось, что из них, например, видали урядника 68%, а знают что такое урядник лишь 15%, видали губернатора 16%, а знают что такое губернатор и что он делал 31%. Слово „парад" не знают до 43%, а видали парад 40%. Слово „инженер" не знают до 34%, видали инженера 53%, а знают что делает инженер до 50%. Слово „фугас" не знали до 75%, видали фугас из них 15%, а знают для чего фугас употребляется до 19%. Слово „сепаратор" не знали до 37%, а видали сепаратор до 90% (все это относится к красноармейцам-крестьянам рождения 1899 г.).

Или, например, у крестьянских групп рождения 1902 г. коэффициент видения ими царского строя равняется в среднем 43%, в отношении же современности имеется как раз обратное явление—коэффи-

[1]) Интересно, что в последних работах Штерна также считается малоценным производить разбивку испытуемых по классным группам.

циент видения равняется 64%, а коэффициент знания 57—58%, т. е. в общем царский строй меньше видели, но больше знают по рассказам, по беседам, а современность больше видели, но не всегда во всем достаточно ясно разбираются. Но в отношении более молодых возрастных групп начинает все более увеличиваться коэффициент видения и понимания явлений современности и убывать коэффициент как видения, так и знания фактов и явлений дореволюционной эпохи.

Таким образом, мы можем констатировать, что нередки случаи, когда коэффициент круга реальных представлений и коэффициент знания слов очень сильно расходятся между собою и с коэффициентом круга знания об'ектов. Мы это уже иллюстрировали рядом примеров и их можно было-бы увеличить в десятки раз, а поэтому мы ограничимся лишь теми, которые уже были нами приведены выше. Таким образом получается парадоксальное на первый взгляд положение, что можно видеть, но не знать, что видели, или знать что либо, но не знать его названия. Более естественными являются случаи, когда мы что нибудь знаем никогда не видя данного предмета или явления.

При более же подробном анализе всего конкретного содержания круга реальных представлений нередки случаи весьма своеобразного преломления фактов жизни в сознании не только ребенка, но и взрослого, в особенности малокультурного и малограмотного человека. Так иногда (и надо заметить далеко не редко) бывали случаи таких почти анекдотических пониманий и представлений, как „Антанта"—это генерал, который воевал с нами, „Лига Наций"—это когда француз, немец, еврей, поляк и другие собираются для общей молитвы, а при просьбе дать более детальное определение—говорится, что Лига Наций есть общая международная религия. „Госаппарат" определяется, например, как „казенный винокуренный завод", „Меньшевик"—это „прислуживающий в ресторанах", „Забастовка" нередко определяется, как „драка" и тому подобные яркие искажения самых разнообразных представлений и знаний. Этот момент особенно важен для учета в различных аудиториях рабочей и крестьянской молодежи, где всегда возможно, что слова, бросаемые лектором, о которых последний думает, что они вполне знакомы и ясны его аудитории, в действительности воспринимаются в совершенно другом смысле, часто сильно видоизмененном и даже искаженном. В этом и заключается несомненно то большое практическое значение, которое могут иметь подобные исследования круга реальных представлений и знаний у различных групп и слоев детского и взрослого населения, того или иного города, района или местности.

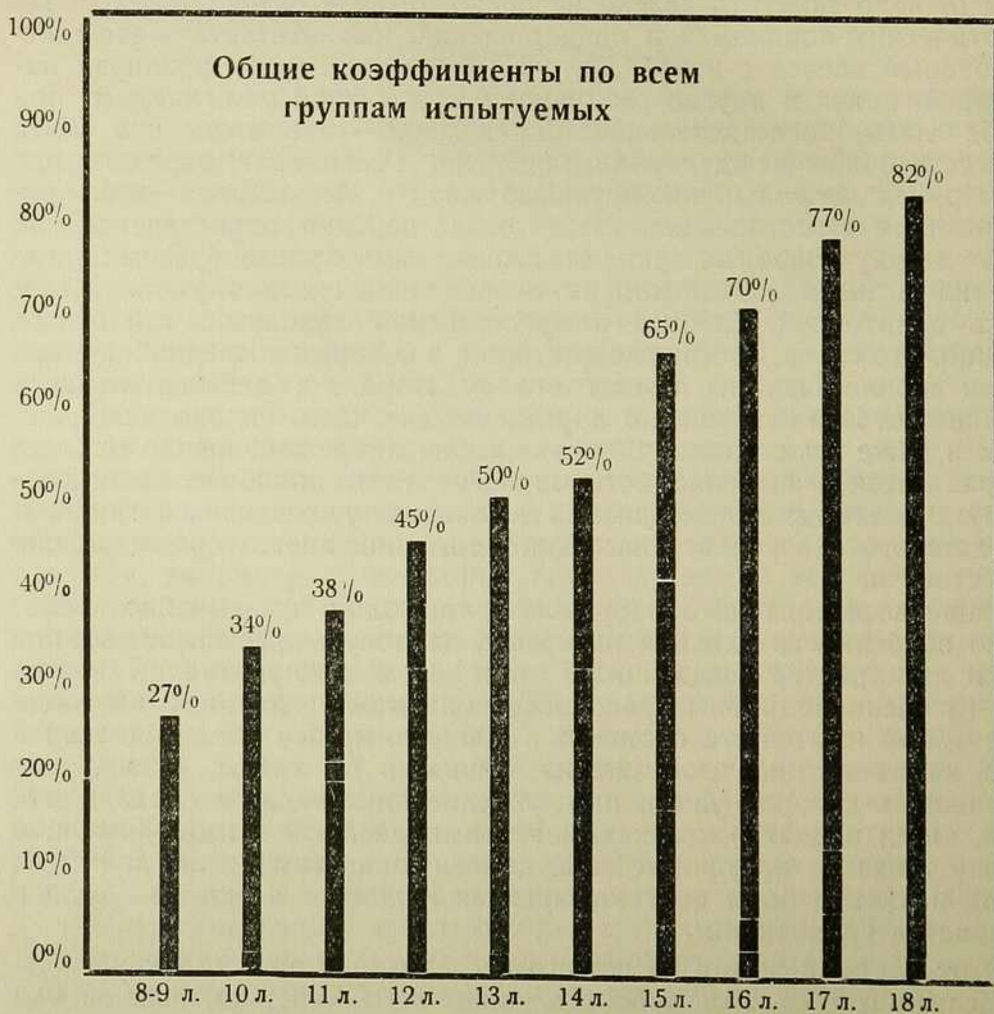
Наше исследование обнаружило и еще одну чрезвычайно любопытную особенность влияния интересов на получаемые извне впечатления и на характер создающихся при этом восприятий. Так, при одном из очень подробных расспросов оказалось, что почти никто до 80% в одной из групп с составом в 100 чел. кр-цев не видал ни в натуре, ни на картине изображения танка в то самое время, как в столовой, в которой уже в продолжение двух месяцев обедала эта группа, висел плакат в красках, четко выполненный и изображающий погрузку танка на платформе жел. дороги, при этом нужно заметить, что под плакатом была соответствующая надпись, а кр-цы были в большинстве грамотными.

Этот частный вывод из нашего исследования по нашему убеждению заслуживает самого глубокого внимания к себе, так как он нам говорит за то, очень часто нами забываемое положение, что недостаточно, чтобы среди окружающей нас учебной или домашней обстановки

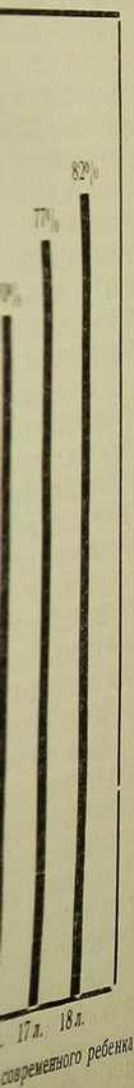
были те или другие об'екты, которые, так сказать, сами по себе врежутся в нашу память и запечатлеются в ней. Что здесь необходим с одной стороны наш интерес к ним и управляемая им деятельность нашей апперцепции и нашего внимания с другой.

Таким образом перед нами может находиться в течение более или менее значительного срока (иногда в течение нескольких месяцев, а, может быть, даже и лет (тот или иной об'ект и мы можем, даже смотря на него, все же его совершенно не воспринять), если у нас не будет пробуждено соответствующего интереса к нему, а следовательно и внимания. Итак можно, смотря глазами, не видеть того, что перед нами и, слушая, не слышать и т. д.

Переходя к выводам уже не из предварительных наших исследований, а из основной работы, проделанной нами, как мы это уже указывали, на материале около двух с половиной тысяч детей, подростков и взрослых необходимо, в первую очередь, остановиться на том, как в связи с повышением возраста повышается коэффициент общего запаса знаний слов и знаний об'ектов у различных возрастных групп. И здесь мы имеем поразительно стройную и четкую картину постепенного нарастания круга общежизненных (не связанных ни с какими учебниками или программами школьного обучения) знаний в связи с повышением возраста.



Развитие круга общежизненного и общекультурного опыта современного ребенка



Так, принимая абсолютное решение всех предложенных нами 200 тестов по кругу знаний слов и об‘ектов за 100% решение, мы получаем для 8 и 9 леток—27% верно решенных этой возрастной группой детей тестов, 10-ти летки имеют 34% правильных решений, 11-ти летки—38%, 12-ти летки—46%, 13-ти летки—50%, 14-ти летки—59%, 15-ти летки—65%, 16-ти летки—70%, 17-ти летки—77% и 18-ти летки—82%, т. е. имеется довольно стройная картина в общем непрерывно растущего общежизненного опыта и кругозора детей. При этом 10-ти летки дают по сравнению с 8 и 9-ти летками увеличение на 7%, 11-ти летки по сравнению с 10-ти летками имеют увеличение на 4%, 12-ти летки по сравнению с 11-ти летками около 8%, 13-ти летки на 4%, 14-ти летки на 9%, 15-ти летки на 6%, 16-ти летки на 5%, 17-ти летки на 7%, 18-ти летки и 19-ти летки около 5%. При этом наибольший прирост падает на детей 12-ти и 14-ти лет и наименьший на 11-ти и 13-ти леток.

Картина такого в общем довольно стройного нарастания общежизненного опыта и, так сказать, умственного инвентаря ребенка невольно приводит нас к мысли сделать попытку к тому, чтобы в дальнейшем на основании наличия у ребенка того или иного запаса общежизненных знаний и представлений считать его или соответствующим своей возрастной группе, или обогнавшим ее, или отставшим от нее на один или несколько лет (т. е. построить своего рода возрастную метрическую школу общежизненного опыта и общего умственного инвентаря ребенка—иначе круга знаний и представлений).

Таким образом данный вывод невольно вырастает до проблем всестороннего изучения умственного развития ребенка, которое должно с этой точки зрения складываться из изучения: а) его умственной одаренности и б) его общежизненного и общекультурного опыта, выражающегося в том или ином круге и запасе его знаний и представлений. Таким путем мы будем иметь возможность так же, как и в метрической скале Бине и Симона выявлять умственное развитие ребенка и его соответствие с средним умственным развитием той возрастной группы, к которой он принадлежит. Но здесь мы будем выявлять уже не умственную одаренность его, а его умственный уровень, его общежизненный и общекультурный опыт.

Типичные моменты в кривой нарастания детского опыта

Но эта очень интересная попытка встречает очень большие препятствия в том, что в общем идущее нарастание кривой общежизненного запаса детского опыта и детских представлений обнаруживает по отдельным национальным и половым группам целый ряд самых разнообразных отступлений, которые мы сейчас и постараемся рассмотреть. Говоря о типичных и выдающихся моментах к кривой нарастания детского опыта не по отношению к общей массе детей, а по отдельдым половым и национальным группам, мы можем отметить, во-первых, наличие, застоя, когда последующая возрастная группа стоит на том же уровне круга своего общежизненного и общекультурного опыта, что и предшествующая возрастная группа. Так девочки еврейки первой ступени 12-ти лет имеют общий коэффициент по кругу знания ими слов и об‘ектов в 46,2% и таким же коэффициентом обладает последующая группа девочек евреек 13-ти леток, которые имеют коэффициент также в 46,3%, т. е. мы имеем наличие застоя временной остановки в развитии общекультурного и общежизненного опыта у данной группы. Такую же остановку мы наблюдаем у девочек белоруссок, но уже в 13-ти и 14-ти летнем возрасте, когда прирост их знаний равняется всего 1% у 14-ти леток по сравнению с 13-ти летками. Но наряду с явлениями застоя остановки в нарастании запаса общежизненных зна-

ний и представлений мы можем констатировать для отдельных половых и национальных групп также и сильные скачкообразные нарастания круга знаний и представлений. Так мальчики евреи 13-ти летки дают резкое повышение кривой своего запаса знаний и представлений (на 17%) по сравнению с мальчиками евреями 12-ти летками. Или мальчики белоруссы 14-ти летки дают резкое повышение кривой на 15% по сравнению с 13-ти летками той же национальности. С другой стороны среди типичных и выдающихся моментов кривой нарастания детского опыта приходится констатировать нередкие случаи понижения (регресса) этой кривой. Так девочки еврейки 2-й ступени 16-ти лет дают понижение кривой на 6% по сравнению с девочками этой же национальности 15-ти летками, или мальчики белоруссы 1-й ступени 15-ти летки дают понижение на 11% по сравнению с мальчиками 14-ти летками. О причинах этих явлений, связанных несомненно с начинающимся и заканчивающимся процессом полового созревания и наличием той или иной умственной одаренности, мы еще поговорим далее, а сейчас перейдем к следующему вопросу, а именно к вопросу о различии круга знаний и представлений у мальчиков и девочек.

Половые различия

Здесь нужно в первую очередь отметить некоторое превосходство 8-ми 9-ти леток девочек над мальчиками, 28,5% верных решений у девочек и 26,3% верных решений у мальчиков. В следующей возрастной группе благодаря стремительному развитию круга знаний и представлений у 10-ти леток мальчиков (на 10—12%) они перегоняют в своем развитии девочек, у которых в этом возрасте кривая нарастания их опыта поднимается более медленно (около 4%). Но 12-ти летний возраст, являющийся моментом наибольшего прироста общежизненного опыта у девочек (от 8-ми до 11%) дает им возможность не только вновь догнать соответствующую им по возрасту группу мальчиков, но и несколько обогнать их (около 2,3%). Далее обе половые группы вновь начинают обнаруживать более или менее резкие расхождения, при чем в 13-ти и 14-ти летнем возрасте мальчики все более и более обгоняют девочек, чтобы к 15-ти годам вновь несколько сравняться и для последующих возрастных групп итти почти ровно, но с постоянной тенденцией итти все же несколько ниже по запасу и кругу своих знаний и представлений, чем мальчики на 2—4 (2%), т. е. принимая среднее ежегоднее нарастание для каждой следующей возрастной группы, примерно от 5% до 7% можно считать, что девочки в последующих возрастных группах отстают примерно на полгода в своем развитии от мальчиков. Хотя не нужно забывать о том, что и здесь индивидуальные различия, сила и живость интересов и степень умственной одаренности играют несомненно очень большую роль и могут всегда сказываться на отдельных индивидуальных результатах испытаний.

Влияние школы

Если мы от половых отличий перейдем к вопросу о том, какое влияние на развитие общежизненного запаса знаний и представлений (отнюдь несвязанных ни с какими учебниками и программами) оказывает на детей их пребывание в школе 1-й и 2-й ступени, то мы здесь будем принуждены констатировать следующее: благодаря тому, что при сравнении соответствующих возрастных групп (однолеток) из тех, которые обучаются в 1-й или 2-й ступени, мы имеем дело по существу с естественным отбором наиболее одаренных и менее одаренных, первые из них в более раннем возрасте достигают 2-й ступени,

вторые же гораздо дольше задерживаются (благодаря второгодничеству) в школе 1-й ступени. Поэтому все возрастные и половые группы детей 2-й ступени имеют значительное повышение кривой по сравнению с соответствующими возрастными группами детей, обучающихся в школе 1-й ступени. Так 14-ти летки мальчики из 1-й ступени имеют в среднем 64% верных решений, а мальчики этого же возраста 2-й ступени уже около 75%. Все дети, обучающиеся во 2-й ступени (тех же возрастных групп), обладают общежизненным опытом в среднем на 10—14%, превышающим опыт детей 1-й ступени обучения. Очень важно также отметить, что сама амплитуда колебаний в развитии (как прогрессивном, так и регрессивном) общежизненного опыта у детей, обучающихся во 2-й ступени, гораздо менее значительна и вся кривая поднимается гораздо более плавно, чем кривая нарастания опыта у детей 1-й ступени. Так в 1-й ступени мы наблюдаем колебания в соседних возрастных группах на 1%—17%, как в ту, так и в другую сторону, а в группах 2-й ступени максимально на 5—7%, а в среднем не более 3—4%.

Если от той разницы, которая обнаруживается между детьми, обучающимися в школах 1-й и 5-й ступени, мы перейдем к крайне близкому вопросу о кругозоре второгодников и переростков по сравнению с детьми соответствующих возрастных групп, нормально проходящих путь своего школьного обучения, то и здесь мы сможем указать на ряд характерных понижений в кривой нарастания общежизненного опыта у детей второгодников. Так дети 15-ти летки 1-й ступени, являющиеся несомненными второгодниками, дают общий показатель в 55% решений, а 15-ти летки 2-й ступени (не сидевшие нигде по 2 года) дают около 78%. Если же нам взять группы наиболее одаренных в умственном отношении детей, то здесь разница будет особенно резкой. Так 12-ти летки из наиболее одаренных детей 2-й ступени дают 62% правильных решений, а 12-ти летки со средней и слабой одаренностью только 45%.

Влияние национальности на развитие общежизненного опыта ребенка

Переходя к очень сложному и интересному вопросу о влиянии национальности ребенка на развитие его общежизненного кругозора, мы пока можем сказать лишь следующее: Во-первых, сравнивая в отношении общего характера нарастания кривой детей белоруссов и евреев, мы можем констатировать более позднее и медленное развитие общежизненного опыта у еврейского ребенка, так мальчики белоруссы в возрасте 11-ти и 12-ти лет по наличию своего общежизненного опыта превосходили на 8—10%, что равняется более чем годовой возрастной разнице (своих сверстников евреев). Но с 13-ти летнего возраста еврейские дети, в особенности мальчики, обнаруживают стремительное повышение кривой своего общежизненного опыта (на 17%) и этим же сразу обгоняют своих сверстников белоруссов (на 2—3%, что равняется около полугодовой разнице). Если для мальчиков евреев максимальный прирост кривой приходится на 13-тилетний возраст, то для белорусских мальчиков он приходится на 14-ти летний возраст (прирост на 15%). При этом минимальный прирост и даже некоторую остановку в развитии мальчики евреи переживают в 11-м и 15-м году своей жизни, а мальчики белоруссы на 13-м и 15 м. После 16-ти лет обе группы относительно сравниваются и особенно резких отличий между собою не дают и если у 16-ти леток евреев есть некоторое преобладание, около 4%, над мальчиками белоруссами, то 17-тилетки

белоруссы вновь догоняют своих сверстников евреев и даже немного перегоняют их (около $1^1/_2{}^0/_0$). Некоторое понижение результатов в возрасте 16-ти—17-ти лет показывает польская молодежь, около $7^0/_0$, но это происходит не от ее умственной отсталости, а от того, что она более слабо владеет русским языком, на котором были составлены тесты. Поэтому следующие возрастные группы польской молодежи в 18, 19 и 20 лет, которые уже более совершенно владеют русским языком, нисколько не уступают в наличии своего круга знаний и представлений соответствующим возрастным группам белорусской и еврейской молодежи. Что касается до русской молодежи, то ее развитие очень напоминает кривую развития общежизненных знаний и представлений у белорусского ребенка и только начиная с 16-ти летнего возраста кривая развития общежизненного опыта у русских детей несколько повышается по сравнению с детьми белоруссов (на 2-$3^0/_0$). Несмотря на более позднее поступательное движение в развитии круга своего общежизненного опыта, еврейские дети в более раннем возрасте переживают ту остановку в развитии, которая связана, повидимому, с началом полового созревания и которая (момент приостановки и даже регресса в развитии) приходится у еврейских девочек в общем более рано созревающих на 13-й и 16-й год, а у девочек белоруссок и полек на 14-й и 17-й год. Интересен тот момент, что приостановка в умственном развитии сопровождает, повидимому, не только начало полового созревания, но по полученным нами данным и окончание данного периода.

Если мы от вопроса о влиянии национальности на развитие общежизненного опыта и кругозора ребенка перейдем к тем колебаниям в ответах, которые мы обнаружили в зависимости от различных областей исследованного нами кругозора ребенка, то здесь мы можем отметить следующее, что на первом месте по количеству правильных ответов стоит сектор знаний, относящихся к области общественной жизни, состоящей из следующих под'отделов: а) семья, б) национальность, в) партии, г) классы и дающий, например, у мальчиков евреев 14-ти лет—$92^0/_0$ правильных решений, тогда как идущий за ним отдел экономической жизни и экономических отношений дает только $83^0/_0$, отдел культуры—$80{,}7^0/_0$, отдел природы—$74^0/_0$ и на самом последнем месте стоит отдел государства, который, например, для данной возрастной группы дает всего лишь в $66{,}5^0/_0$ верных решений. Здесь мы имеем возможность наблюдать, что не во всех областях жизни, культуры и природы одинаково хорошо разбирается ребенок, что преподаватель, который в своем классе время от времени производил бы исследование общежизненного кругозора и опыта ребенка, мог бы развивать его гораздо более гармонично и всесторонне, чем мы это можем констатировать сейчас. В этом заключается другое практическое значение исследования круга знаний и представлений для педагога. Я уже не говорю о том, что по существу всякий детский учебник и детский журнал должны были бы строиться на основании твердого и об'ективного учета общежизненного опыта и кругозора ребенка, а путь к этому все тот же—исследование его знаний и представлений. Иначе мы никогда не получим учебника или учебной программы, которая была бы действительно педоцентричной и жизненноценной.

Характер ошибок

Очень показательными являются также и некоторые ошибки более или менее присущие определенным возрастным, половым и национальным группам, которые они дают при своем решении избирательных

тестов. Вот некоторые из них, которые мы приводим в качестве примеров. Эти ошибки были даны группой 14-тилеток мальчиков-белоруссов: забастовка—это обеденный перерыв на фабрике; кулак—это чиновник; транспорт—это машина; кооператив—это распродажа; литература—это книги по политике; крокодил—это сказочный дракон; канализация—это водопроводная сеть; Грузия—это губерния; баланс—это хождение по канату; судебный пристав—это человек, производящий судебные дознания; Ревтрибунал—это управление военным округом; кит—большая рыба; транспорт—это порт; прокурор—это судья; многополье—это большое пространство земли; государственная дума—это совет министров; палитра—эта лак для краски; Совнархоз—это сельско-хозяйственная коммуна; казенка—это казарма; сарафан—это шуба; Совнарком—это Совет Народного Хозяйства; полпредство—это предательство; государственная дума—это С'езд Советов; селькор—это управделами сельсовета; продналог—это налог с инженеров; драматург—скандалист; кулак—это борец; пальма—полевой цветок; индустрия—это электрификация; мечеть—это памятник; дуэт—это игра на рояли; крокодил—водяная змея, черносотенец—это негр; водоросль—это рыба.

Если же мы возьмем детей 9-ти леток, то здесь картина ошибок будет еще более яркой, так например: зарплата—это долг; Грузия—гора; канализация—это печатание книг; декрет—это афиша; помещик—это красноармеец; пальма—ягодный куст; меньшевик—лакей; бюрократизм—учреждение; профсоюз—это партия; сарафан—город; Адамович—знаменитый белорусский писатель; химия—это магазин; батрак—это пионер и т. д. Или у 10-ти леток: кто писал басни—Гоголь; оперу сочиняет ученый; партия коммунистов борется за интересы Лиги Наций; Октябрины устраивают по случаю празднования Октябрьской революции; резина вырабатывается из воска; агрономия изучает звездный мир и т. д.

Но и более старшие возрастные группы дают не менее любопытные ошибки. Так, например, подростки 17-18 лет подчеркивают: канализация—это водопроводная сеть; продналог—это разрешение на вывоз хлеба; кит—это большая рыба; литература—это учебники; черносотенец—это меньшевик; губернатор—это городской голова; урядник—это волостной милиционер; млечный путь—это планеты; Грузия—это город; Эстония—это губерния; станок—это кустарная мастерская; предрика—это земский начальник; судебная присяга—это обещание судьи; павлин—это порода растений; прокурор—это адвокат; бактерия—это насекомое; декрет—это устав; крокодил—это морская рыба; водоросль—это минерал и т. д.

Интересно помимо этого отметить разницу в наличии общежизненного опыта в городской и сельской молодежи. Здесь оказывается, что 16-ти летки крестьяне по своему общежизненному запасу знаний и представлений едва равняются городским 14-ти леткам. А девушки в возрасте 18-20 лет крестьянки едва равняются по своему общежизненному опыту 15-ти леткам из 1-й ступени обучения. Взрослое же середняцкое население деревни в возрасте от 25-ти до 35-ти лет в среднем едва равняется 16-ти-18-ти леткам города, так как оно дает колебания от 70 проц. до 82 проц. Интересно, что группа студентов 2-го курса, исследованная мною, дала также только 89 проц. и 91 проц. количество правильно решенных тестов.

Заключение

В заключение могу лишь указать, что тот метод избирательных тестов, которые мы применяли, на наш взгляд вполне оправдал себя

и дал нам возможность выявить целый ряд очень интересных сторон круга знаний и представлений у ребенка и взрослого. Помимо этого мне хочется указать на близость метода избирательных тестов к ассоциативному эксперименту, что делает его на мой взгляд особенно ценным, так как при работе с ним у испытуемого постоянно происходит борьба между выбором механически-ассоциативным и логически осмысленным. Поэтому этот метод позволяет наиболее четко выявлять весь действительный запас общежизненных знаний и понятий, как у ребенка, так и у взрослого.

Мне кажется, что, как для педологии, так и для педагогической практики является крайне важным иметь возможность установить наличие того или иного круга знаний и представлений у ребенка для того, чтобы иметь возможность соответствующим образом пополнять пробелы его кругозора и исправлять те ошибки в умственном инвентаре его знаний и представлений, которые могут у него там иметься, и тем самым давать ему возможность наиболее гармоничного и всестороннего умственного развития. Это же может дать одну из наиболее существенных баз в деле изучения крестьянской рабочей и красноармейской аудитории, так как там мы имеем особенно много искажений в тех словах, понятиях и образах, которыми оперирует взрослый малокультурный человек. Это же открывает нам и наиболее правильный путь к об'ективному психологическому изучению и анализу методической и педагогической ценности того или иного учебника со стороны самого его содержания и доступности этого содержания для понимания тех возрастных и национальных групп детей, на которые он расчитан. Это же на мой взгляд должно было послужить также и тем базисом, на основе которого и в согласии с которым должны строиться и сами программы школьного обучения. Это же открывает нам путь и к сравнительному изучению культурного уровня и умственного инвентаря различных социальных, национальных и профессиональных групп населения нашего Союза.

Р. А. Розеноер-Вольфсон

Пути старой и новой педологии*)

I

Обоснование новой диалектико-материалистической педологии является одним из требований, пред'являемых нам тем процессом, который происходит теперь в нашей стране и который определяется общим термином „культурной революции".

Создание „нового человека", являющееся конечной целью культурной революции, не может быть разрешено без помощи науки, которая ставит задачей „причинное понимание развития ребенка",—без педологии.

Педология только тогда будет наукой, когда она во всех своих элементах будет насыщена принципами марксизма. Было бы неосторожным утверждать, что эта материалистическая педология уже создана, но столь же несомненно, что Советский Союз вступил на путь создания этой педологии и продвинулся в этом направлении достаточно далеко. В этом обстоятельстве мы сможем убедиться, проводя параллель между постановкой педологических проблем и их разрешением на первом Всемирном педологическом Конгрессе в 1911 г., и первом Всесоюзном педологическом с'езде 1928 г.

Идеологическая платформа обоих с'ездов столь же различна, как и та социальная атмосфера, в которой приходилось работать обоим с'ездам. Всемирный Конгресс собрался в момент сильного напряжения классовых противоречий, как внутри европейских государств, так и в международных отношениях. Это обострение противоречий знаменовалось и жестокой реакцией в области просветительной политики европейских правительств. Недаром конгресс собрался в Брюсселе, столице Бельгии, в которой школа десятилетиями находилась во власти клерикализма. Всесоюзный с'езд собрался после того, как Советское государство закончило первое десятилетие своего существования и стало на порог культурной революции, о которой т. Бухарин недавно говорил: „Перед нами распахнулись широчайшие перспективы творческого строительного труда, перспективы которых не знал и не может знать капиталистический мир".

Сравнение работ обоих с'ездов может помочь уяснению достижений Советского Союза в области создания марксистской педологии, посвященной изучению роста и развития нового социалистического человека.

Перейдем к рассмотрению общей идеологической установки обоих с'ездов.

Историческое значение работ Первого Всесоюзного педологического с'езда, под'итоживающих исследовательские и практические достижения

---

*) По работам двух с'ездов: Первого Всемирного педологического конгресса 1911 г. в г. Брюсселе и первого Всесоюзного педологического с'езда 1928 г. в г. Москве.

советской педологии, будет лишь тогда достаточно полно изучено и оценено, если мы сравним эти достижения со старой педологией,—в свете работ первого Всемирного педологического Конгресса. Основные линии направления социалистического строительства советских педологов тогда лишь будут достаточно выявлены, когда будет выяснено, какие элементы старой педологии могут быть использованы в настоящее время и какие должны подвергнуться необходимой критической оценке.

Некоторые данные, касающиеся организации первого Всемирного Конгресса: он был организован международным педологическим Комитетом, ставившим себе целью об'единить все дисциплины, касающиеся изучения ребенка. Попытки созвания такого Конгресса относятся еще к 1903 году. Однако, только шесть лет спустя при VI Международном Конгрессе Психологии в Женеве организуется временная комиссия, которая в течение двух лет и подготовляет Всемирный Конгресс. Конгресс происходил в Брюсселе с 12 по 18 августа 1911 года; в его состав входили представители 22-х государств Европы и Америки, в том числе и Россия. На Конгрессе были представлены все основные научные течения и школы, работавшие по детской психологии, педологии, школьной гигиене и психо-физиологии ребенка. Работа Конгресса протекала на пленарных заседаниях, и в пяти секциях: 1) общей педологии, 2) антропологии, биологии и школьной гигиены, 3) детской психологии,4) педагогики нормального и ненормального ребенка и 5) социологии ребенка. Работа на пленарных заседаниях Конгресса развернулась вокруг четырех основных проблем: а) обще-идеологические и обще-культурные вопросы, связанные с педологией; б) положение педологии в Европе, ее задачи и достижения; в) проблема унификации методов изучения ребенка и г) психофизиология ребенка. Секционная работа Конгресса протекала по пяти разделам: 1) методология детства, 2) проблема психического развития ребенка, 3) вопросы биологического развития ребенка, 4) проблема „ненормального" детства и 5) педология и педагогика.

Конгресс уделял вопросам общей педологии наибольшее внимание, прорабатывая их пленарно и секционно. В своей декларативно-принципиальной работе Конгресс стремился утвердить педологию, как самостоятельную дисциплину, отмежевывая ее от близких дисциплин (детская психология, школьная гигиена и друг.); вместе с тем, ему необходимо было отразить возражения противников педологии, оспаривавших ее право на существование. Эти возражения сводились к тому, что педология является главой школьной гигиены, что она не нужна, при наличии медицины, экспериментальной психологии и детской психологии, значительно опередившей ее опытами над детьми. Эта полемика развернулась на страницах журнала „Revue psychologique" 1910 г.

Анти-педологические течения, исходившие со стороны официальных и реакционных кругов, уживались рядом с широким общественно-педологическим движением, которое охватило и об'единило работников школьной гигиены, психологов и педагогов Европы.

„Восходящая дуга" интеллектуального прогресса давала реальные результаты в области науки о ребенке—открывались педологические лаборатории, учреждались кафедры по педологии при университетах, организовывались общества по изучению ребенка, зарождались психолого-педагогические журналы.

Таким образом, первый Международный Конгресс работал в обстановке напряженного положительного внимания со стороны про-

грессивных слоев общества, и открытой вражды со стороны педагогических рутинеров и сторонников клерикализма. Это заставило его с особенной энергией подчеркнуть значение педологии, как господствующей науки, „la pédologie reçoit aujourd'hui son sacre de reine des sciences“,—ее особую актуальность ввиду об'екта изучения—детства, этого человечества ближайшего будущего.

Педология была декларирована Конгрессом, как наука био-психо-социальная (Персигу). В своей описательной части она опирается на философию, педагогику, даже историю; в догматической—на философскую часть педагогики: наконец, в аналитической—на психологию, физиологию и педагогику. Следовательно неот'емлемыми ингредиентами педологии являются: психология, дающая возможность изучить психическую личность ребенка, и биология, изучающая его „органическое“ развитие. Между физическим, психическим и социальным устанавливается тесная связь, при чем законы одного ряда переносятся на другой; так, законы психологии, заимствованные у биологии, приложимы в дальнейшем и к социологии. Об'ект педологии,—ребенок, изучается как психо-физическое единство. Однако, в целях „удобства классификации“ и более точного изучения это неделимое делилось на феномены: физиологические, интеллектуальные и моральные. В целях более точного изучения психика ребенка изучалась аналитически—память, воображение, чувствительность, одаренность,—исследовались как особые функции, дабы затем на основе этого аналитического изучения синтетически восстановить личность ребенка. При этом, эта отрывочность, мозаичность изучения была насквозь пропитана интеллектуализмом, ставя во главу угла изучение интеллектуальных процессов и изолируя последние от всего поведения ребенка. Старая педология, получавшая задания от школьной дидактики, была больше всего заинтересована умственной производительностью школьника,—в результате применения тех или иных методов обучения. Благодаря влиянию дидактики, Конгресс уделял наибольшее внимание корреляции между отдельными способностями (Спирман—„The corralation between Aptitudes“), строил особые типы и теории способностей, искал соотношения между памятью и одаренностью (Раншбур—„sur les rapports entre la mémoire et l' intelligence“), устанавливал корреляцию между сенсорной остротой и интеллектуальным развитием ребенка (Феррери—„sur les rapports entre le developpement intellectuel et l'acuité sensorielle des enfants“).

Изучение интеллектуальных процессов со стороны возбудимости сенсорной сферы, исследование качества и силы памяти и воображения, степень и сопротивляемость детского внимания, способности к интеллектуальному труду,—все это находилось в полном соответствии с теми требованиями, которыя пред'являла педагогика нарождающейся науке.

Но изучая психическое развитие ребенка, старая педология рассматривала его, как развитие души, а изучение отдельных психических функций, как душевные явления, как „состояние сознания“. Таким образом, в основе идеологического фундамента работ Конгресса лежали совершенно определенные идеалистические предпосылки. Конгресс гипостазировал душевные функции ребенка, превращал их, в самодовлеющую величину, от которой отправлялся в своих суждениях о детском поведении. Характеризованные выше работы Конгресса, как в смысле постановки проблем, так—и обработки материалов, свидетельствуют о том, как педология того времени неизменно переходила в экспериментальную психологию. Пытаясь строить педологию на

биологическом базисе, и в то же время, исходя в понимании детского развития из примата психического, Конгресс в действительности подчинял педологию психологии.

Основные принципиальные расхождения обоих с'ездов выявляются при первых попытках сравнения их деятельности. Перед Конгрессом стояла задача утверждения педологии, как науки, „вообще"; пред с'ездом—как материалистически-диалектической научной дисциплины; с точки зрения Конгресса—педология должна служить интересам нации, ее процветанию и могуществу, для с'езда—педология, как система научных знаний, должна быть направлена „целиком на обслуживание самых широких и подлинно трудовых масс" (Резолюции с'езда).

Эти расхождения были углублены в понимании самого процесса развития, методов изучения этого развития, выборе детского материала, а также в основных проблемах, касающихся структуры личности, проблемы прогенеративной изменчивости и этапов детского развития.

Работа Конгресса шла по линии утверждения педологии, как самостоятельной науки, унификации методов изучения ребенка (теоретически), а также изучения и поднятия степени интеллектуальной производительности и физического развития ребенка (как практическое задание). Что касается основной линии работ с'езда, то она, наряду, с борьбой против старой педологии и психологии, была выявлена в плоскости дискуссии—выяснения разногласий в среде новой педологии (реактология, марксистская психология, рефлексология). В этой части, искания С'езда были направлены на создание педологического синтеза, способствующего росту и развитию нового социалистического человека, а также создание новой методологии детства.

II

Оба с'езда уделяли вопросам методологии детства наибольшее внимание; в области методологических вопросов расхождения обоих с'ездов были обусловлены различным подходом к изучению структуры личности. Старая идеалистическая педология, изучая ребенка „вообще", вне нации, класса, ребенка как психо-био-социальное существо, рассматривало психическую личность, как совокупность отдельных функции; биологическую—как комплекс наследственно-организованных инстинктов, изучение же социальной личности предоставлялось социологии.

Будучи по существу теоретической наукой, педология не была в состоянии выйти из экспериментальной стадии своего развития. Это обусловило применение методов изучения ребенка,—выросшие на почве экспериментальной психологии, эти методы были механически применены к изучению ребенка.

Новая материалистическая педология в связи с поставленной задачей изучения массового ребенка, как био-социального существа, в системе целостного изучения динамики его поведения, не может довольствоваться одними экспериментально-лабораторными методами, а вынуждена применять целый ряд других. К этому ее обязывают задачи, связанные с научно-теоретическим изучением нового детского материала—в новой социально-классовой среде. Вместе с тем, наша педология стремится стать наукой глубоко практической, перестраивая педолого-педагогический фундамент воспитательных и образовательных учреждений.

В этом процессе создания новой педологии пересматриваются и перерабатываются прежние методы, поскольку они соответствуют новым заданиям, стоящим перед нашей педологией.

Основными методами европейской педологии при исследовании психической личности ребенка были: эксперимент и интроспекция; в качестве подсобного ориентировочного метода „антропометрии ума" применялся и метод тестов. Целью психо-метрического исследования было изучение одаренности для распределения детей по способностям. Методом эксперимента и интроспекции изучались дети от 2-х до 18-ти лет; что-же касается первых периодов детства, то они изучались при помощи антропологических методов, при этом допускались сравнения с наблюдениями над животными, а также опрос тех, кто наблюдал эволюцию новорожденного и грудного ребенка.

Представители европейской педологии были убеждены, что обладают шестью способами измерения, выраженными в классификации Иотейко-Алиотто: 1) педагогическая антропометрия, изучающая соответствие между характером, способностями и антропометрическими данными (работы Мануврие, Грея и др.); 2) психо-физический метод измерения изучает соотношения между внешними раздражениями и ощущениями; 3) психо-хронометрический способ, изучающий быстроту психических явлений; 4) психо-динамический, который исследует физиологические спутники психических явлений (дыхание, кровообращение, мимика и проч.); 5) психо-метрия, способ изучения высших явлений—памяти, воли и одаренности; и 6) психо-статистика, как способ обработки результатов измерений при помощи высшей математики.

Приведенная классификация является лучшим доказательством того, как велико было влияние экспериментальной психологии на педологию того времени. Эта классификация является по существу ничем иным, как разновидностью психологического эксперимента, примененного в детской психологии. В самом деле, быстрота реакций, соотношение между раздражением и ощущением, физиологические изменения, сопутствующие психическим проявлениям,—таковы темы, которые являются плотью от плоти экспериментальной психологии, и имеющие лишь некоторое отношение к педологическому исследованию ребенка. Наряду с экспериментом, методу „интроспекции" было также отведено соответствующее место, в качестве „облегчения об'ективной интерпретации полученных явлений". При этом, прямая интроспекция, ввиду ее ненаучности, была заменена косвенной—анкетой.

Итак, экспериментальная психология снабдила европейскую педологию экспериментально-лабораторным методом, интроспекцией в ее обоих видах; психиатрия, со своей стороны,—передала ей психо-аналитический метод, который был впервые выдвинут на Конгрессе, как метод научного изучения ребенка. Первые шаги психо-аналитики были еще робки и неуверенны. Представитель фрейдизма—Юнг в своем докладе „Über Psychoanalyse beim Kinde", отметил удовлетворение своим выступлением по поводу того, что Конгресс его внимательно выслушал и подвергнул психо-аналитический метод „здоровой критике". Единственным, чисто педологическим методом изучения ребенка—на Конгрессе был Bildersmethode. Конгресс находился под сильным влиянием Бинэ и Штерна, в этом смысле широкое применение этого метода особенно показательно. Посредством Bildersmethode изучаются детские показания; „Moral insanity im Kindesalter" (Ревеш) изучает, пользуясь этим методом морально-неустойчивых детей; его используют также при изучении моральных и эстетических чувств детей.

Методологические достижения Конгресса заключаются в том, что он поставил проблемы применения тех или иных методов в зависимость от возраста. Разрешение этой проблемы соответствовало доминировавшему тогда уровню представлений о ребенке. Так, ребенок пред-

дошкольного возраста рассматривался, как существо чисто зоологическое, а потому к нему применялись антропологические приемы изучения вплоть до сравнения с животными. Таким образом, Конгресс осуществлял дифференциацию методов в непосредственной зависимости от возрастной шкалы. Конгрессом далее был поставлен вопрос об унификации методов, произведена частично эта унификация методов, равно и терминологии. Эти намеченные Конгрессом линии методологической работы были в общем и целом положены также в основу работ С'езда и получили в нем дальнейшее завершение.

Всесоюзным С'ездом была проведена большая работа по переоценке методологических ценностей каждого метода изучения ребенка, а также углублено применение этих методов к отдельным возрастам. Если Брюссельский Конгресс широко применял анкету, как метод „косвенной интроспекции", то Московский С'езд в работах Шеварева, Блонского и др. постулировал научность этого метода, как особой области—вариационной статистики, имеющей свои задания и проблемы, дающей научно-проверенные материалы при изучении массовых явлений „дифференциальной психологии". Таким образом, с'езд пытался разрешить проблему статистики в плоскости испытанного научного метода, опирающегося на высшую математику. Метод тестов, как метод психометрии, получил дальнейшее практическое применение и в области психотехники, где он получил серьезное прогностическое значение (Геллерштейн), а также приспособлен к потребностям школьной практики, как метод учета школьной успешности (Рывес, Бухгольц). Вместе с тем был поднят вопрос о сопряженности между показателями тестов одаренности и социальной средой испытуемых (Сыркин). Произведя критическую оценку этого метода, С'езд подчеркнул недостаточность словесных тестов, требующих дополнения „действенными" тестами, определяющими характер, организованность и социальную пригодность ребенка.

Можно протянуть нить от Конгресса к С'езду по линии применения и значимости экспериментально-лабораторного метода. Как было отмечено, Конгресс наиболее интенсивно изучал развитие отдельных функций, используя экспериментальный метод, как в лабораторной обстановке, так и в обстановке естественной (Работы Декроли и Деган, изучающих развитие числовых представлений у детей и ряд других работ). С'езд значительно расширил рамки экспериментального изучения ребенка, педологизируя эксперимент. Благодаря учению об условных рефлексах и доминанте, явилась возможность об'ективного педологического изучения ребенка, посредством экспериментального метода. При этом выявились особые достижения генетической рефлексологии по изучению первого года жизни. Задачей С'езда было также увязать разновидности экспериментального метода в одно „динамическое единство".

Таким образом, методология детства была значительно переработана и продвинута работами Всесоюзного С'езда. Какой бы метод ни проходил сквозь массовую лабораторию мысли с'езда, самое актуальное внимание было уделено учету и изучению социальной среды, как фактора, определяющего детское развитие. Поставленная Конгрессом проблема унификации методов была значительно уточнена, углублена и усовершенствована благодаря диалектическому синтезу советской педологии.

Таким образом, в методологических путях, как и в идеологическом обосновании работ обоих с'ездов намечаются существенные расхождения. Всемирный Конгресс шел аналитическим путем изучения ребенка, пытаясь в конечном итоге из отдельных элементов—

функций, восстановить целое,—постичь психофизическое развитие ребенка. На Всесоюзном педологическом с'езде, наряду с аналитическим подходом был достаточно выявлен и синтетический. Доклады, представляющие Gestaltspsychologie и систему целостного изучения личности, выявляют возможность научного точного исследования ребенка, исходя от целого. Система монистического изучения поведения ребенка, как живого целостного процесса, который не может быть раздроблен на отдельные моменты, была достаточно выявлена на С'езде (Моложавый). Как было отмечено выше, значительными достижениями, способствующими идее целостного изучения ребенка, является учение об условных рефлексах, о конституции, о доминанте, а также достижения эндокринологии. Благодаря этим достижениям, центр тяжести педологического изучения переносится от внутренних, биологических к внешним, социальным факторам. Таким образом, советская педология неуклонно и планомерно приближается к созданию того педологического синтеза, который об'единил бы все течения материалистически-диалектической педологии нашего Союза.

III

Как было отмечено выше одной из основных проблем, вокруг которых шла и идет борьба двух педологических лагерей—старой и новой педологии—это структура личности и законы, управляющие развитием этой личности. Старая педология, как уже указывалось выше, строила личность на сосуществовании трех рядов: физического, психического и социального. При этом, законы развития одного ряда механически переносились на другой—так данные морфогенеза, как данные биологии, переносились на психогенез—область психологии. В своих основных принципиальных трактовках детской активности, Конгресс систематически базировался на законе, сливающем морфогенез с психогенезом—на биогенетическом принципе. Апологирование этого закона пустило глубокие корни в деятельность Конгресса. Это старое „вульгарное клишэ“ (Мануврие) было применено при изучении самых сложных функций и видов детской активности,—при изучении мышления, речи, детской игры, структуры детского коллектива, даже при обосновании системы „нового воспитания“. Онтогения детского мышления детерминирована, по мнению Персигу (Mentalité primitive et mentalité infantile), филогенией мышления человеческого рода. Сторонник теории укороченной рекапитуляции Болдуина, Персигу находит неоспоримое сходство между интеллектуальным развитием примитивных народов и ребенком. Применяя формулу Мюллер-Геккеля mutatis mutandis, Персигу изучает ребенка, как существо, которое повторяет в своем развнтии „эхо примитивной жизни“. Мистицизм, анимизм, фетишизм,—таковы тенденции детского мышления, сближающие ребенка с дикарем. Эти тенденции особенно сильны—до 7-ми лет, когда творчески подражательная личность цивилизованного ребенка, сходная в мышлении с примитивным человеком—homo infans—дает и разницу, выражающуюся прежде всего в развитии детской речи. Таким образом, наряду с физиологической наследственностью, которой *все подчинено*, развитие ребенка направляется другой движущей силой, силой социального подражания. Согласно теории частичной рекапитуляции, сила инстинктов, как наследственно фиксированная, не поддается изменению до семилетнего возраста, когда она начинает уступать место творческой подражательности.

Аналогия мышления примитивных народов с мышлением растущего ребенка обнаруживает свою логическую несостоятельность, т. к.

сравнение может происходить между двумя равнозначными категориями; аналогия же между развитием недифференцированной, примитивной первобытной группы с растущим в сложном социальном окружении дифференцирующимся существом—ребенком, является также не сопряженной. Основные ошибки биогенетистов, выражающиеся в чисто-спекулятивном перенесении законов, управляющих развитием одного ряда (биологического),--на другой — (психологический), — блестяще опровергаются теми данными о детской пластичности, материалы которой собраны в советской педологии. Вместе с тем, попытка об'явить семилетний возраст рубежом, на грани которого ребенок из существа, повторяющего „эхо примитивной жизни“, превращается в существо, реагирующее на все раздражения социальной среды, также противоречит имеющимся в педологии данным о детской реактивности до семи лет. Глубокий „подземный“ корень био-генетизма оказывается даже при поверхностном анализе глубоко прогнившим. При этом следует отметить, что био-генетический принцип представлялся деятелям Конгресса настолько прогрессивным, что они полагали даже „преждевременным“ выводить био-генетическую педагогику из пределов ученых кабинетов и бороться за нее с клерикалами всех религиозных и политических оттенков, отстаивающими идею педагогической дрессировки.

Таким же насыщенным био-генетизмом проникнуто изучение речи ребенка в работе Георгова (София)—„le developpement du langage chez l'enfant“. И здесь сказалась дуалистическая теория, которая была стержневой для работ Конгресса: речь изучалась и как психическая функция и как биологический фактор. Как психическая функция она отражала развитие „души“ ребенка; как биологический фактор, фигурирующий в развитии отдельных рас и народов, она могла быть изучена только в сравнительно-антропологической плоскости. Для понимания психогенеза речи, формирующей личности ребенка, необходимо сравнить ее с развитием человеческой расы, так как развитие речи отдельных личностей в основных фазах повторяет развитие расы. Дуалистически-метафизическое построение Георгова лишило его возможности делать какие-либо выводы научного характера, кроме необходимости дальнейшего углубленного изучения поставленной проблемы. Выходя из рамок педологического изучения, био-генетический принцип вторгается и в области педагогики. Идеолог „нового воспитания“ Феррьер строго разграничивает законы развития взрослого и ребенка („l'education nouvelle“). Если основной закон прогресса развития живого существа, состоящего в „дифференциации и концентрации его способностей и сил“ удовлетворителен для изучения развития сформировавшейся личности, то он не отвечает необходимости изучения особенностей развития ребенка, которыя постигаются только благодаря соподчинению онто—и филогении. Продолжая идеи Стенли Холла и Вудса Гетчисона, Феррьер делит развитие ребенка и человеческой расы на двенадцать определенных периодов, с вытекающими из них фазами доминирующих интересов: непосредственного, конкретного и абстрактного характера. Утверждение био-генетического закона положено Феррьером в основу воспитания и обучения, которые должны быть построены соответственно этапам развития, пройденным предками. Следуя этим этапам, ребенок должен обучаться ручному труду, получать эмпирические знания, в определенной системе. Таким образом, система „нового воспитания“ была построена Феррьером на изживании предыдущих стадий развития человечества. Заветы Стэнли Холла, отрывающие

ребенка от социального окружения и современности, устанавливающие детский „нейтралитет“ в классовой борьбе, пронизывают собою систему воспитания даже наиболее прогрессивных педагогов того времени. Таким образом, старая педология, строя свою систему воспитания и обучения на „прогрессивном“ биогинетическом законе, была пропитана тем узким биологизмом, который лишил ее возможности разработать ценнейший материал, собранный ею по изучению детства. Соответствующие выводы были сделаны педологией после Октября,— педологией советской. Об этом свидетельствует работа Всесоюзного С‘езда, основным вопросом которого был вопрос об изменчивости и пластичности растущего организма под влиянием окружающей среды. При этом особое внимание уделялось основным регуляторам взаимодействия организма со средой: деятельности центральной нервной системы и эндокринологии. Эндо-биологическому статизму, утверждающему преобладание наследственно-фиксированных, неизменных механизмов—инстинктов в поведении ребенка, развернутому Конгрессом, С‘езд противопоставил изучение динамики детского организма в условиях социальной среды.

Особенно показательным является освещение игровой деятельности в работах Конгресса и С‘езда. Изучение детской игры было представлено „Венгерским Обществом Изучения ребенка“, которое, пользуясь анкетным методом (6.000 детей), поставило вопрос о любимой игре. Целью исследования было изучение движущих сил игры, как „биологического фактора“, способствующего развитию ребенка. Ядро игрового процесса составляет: группа инстинктов, физического интеллектуального и общественного порядка („l'instinct physique, l'instinct intellectuel“).

Игра, формируясь и эволюционируя, сперва под влиянием внутренних инстинктивных сил, в дальнейшем все более соответствует „социальным требованиям“. При этом, внутренние двигатели игровых проявлений меняются от возраста—физические (с 3-х до 8-ми лет), уступают место интеллектуальным (с 9-ти до 13-ти лет), чтобы затем смениться моральными и эмоциональными (с 14-ти до 15-ти лет). Исследование игры „Венгерским Обществом“ чрезвычайно показательно, так как анализ игровой деятельности был построен на учете инстинктов, не поддающихся изменению, а действие „социальных требований“—влияния среды на игровой процесс играло весьма незначительную роль. Выявление того или иного инстинкта обусловлено было для авторов анкеты возрастными и половыми различиями только в позднем детстве. В основе их изучения игры—та же концепция, которая была положена в основу изучения детского мышления (доклад Персигу), а именно: до определенного времени ребенок находится под властью действующих на него внутренних, наследственно-организованных механизмов—(инстинктов), и лишь постепенно поддается влиянию окружающей среды.

Единственной и далеко не безупречной попыткой учета социальной среды является доклад Циг (Варшава), посвященный развитию определений у польских детей. Устанавливая подобно предшествующим работам в этой области (Бинэ, Паоло Ломброзо, Чемберлен, Барнэс и друг.), определенные фазы в развитии детских представлений, автор отмечает более раннее наступление дифференцированной стадии определений—стадии сравнения и классификации предметов— у детей зажиточных общественных слоев, чем у бедных. Эти явления обусловлены, по ее мнению, более ранним интеллектуальным развитием как следствием более благоприятных окружающих условий.

От анкетного изучения игры, произведенного Конгрессом, до изучения структурного анализа внутренних механизмов игрового процесса в связи с возрастными и социальными факторами в работах С'езда—научная дистанция колоссального размера. Эта дистанция соответствует научному пути, пройденному педологией от био-генизма к социо-генизму, от суб'ективизма к об'ективизму, от идеализма—к материализму. Игровая деятельность в освещении Конгресса является вместилищем окристаллизованных инстинктов, статически закрепленных для определенного возраста и пола; для С'езда игра, как и всякий вид детской активности, является своеобразным процессом, выражающим ориентировочно-приспособительные соотношения растущего детского организма с окружающей средой, процесса, отличающегося своей направленностью и особой структурой, процесса всегда обусловленного окружающей средой. Работы с'езда были блестящим доказательством функциональной пластичности нервной системы ребенка, и максимального повышения этой пластичности в процессе воспитания. Как показали достижения рефлексологической школы нашей педологии, „фило-генетическое развитие функций центральной нервной системы идет не в сторону *консервативной наследственности* и накопления наследственно-фиксированных механизмов, а в направлении повышения функциональной пластичности нервной системы". (Щелованов).

IV

Среди основных проблем, отражающих принципиальные разногласия обоих с'ездов, следует отметить вопрос о детском коллективе. Он был оосвещен на первом Всемирном Конгрессе в докладе Варендонка „Les sociétés d'enfants", который ставил целью изучения анализ происхождения и структуру коллектива. Изучение этого вопроса было проведено в работах обоих с'ездов по определенным разделам, при чем каждый из них был освещен соответственно принципиальным и идеологическим построениям обоих с'ездов. В основном, главные моменты изучения детколлектива сводились к следующему: 1) анализ движущих сил, создающих коллектив; 2) структура детколлектива; 3) взаимоотношения между группой и отдельными членами; 4) роль и значение детвожачества; 5) возраст проявления социальной активности ребенка; 6) типы детколлективов и 7) значение детколлектива в педагогической практике. Перейдем к рассмотрению изучения отдельных моментов детколлектива в толковании обоих с'ездов. Согласно концепции Варендонка, в основу изучения движущих сил, порождающих детколлектив, положена теория инстинктов—инстинкт стадности и подражения; наряду с инстинктами в процессе организации коллектива действуют иные внутренние причины—тенденции притяжения и отталкивания. Целью изучения Варендонка является „чистый" биологический коллектив, независимый от влияния взрослых и окружающей среды. Структура детколлективов представляется Варендонку автократичной—„не может быть и речи о влиянии рядовых членов на ориентации группы". Основной чертой коллектива является коллективизм группы, выражающийся в разделе общей добычи, и употребление особого наречия, понятного исключительно членам группы. Этот коллективизм заставляет Варендонка провести аналогию детей с дикарями. Автократичность группы связана с сильным влиянием вожака, личности которого Варендонк придает большое значение. Взаимоотношения между группой и отдельными членами ее толкуются Варендонком в духе крайнего индивидуализма,—т. е. поглощения коллекти-

вом всего индивидуального в ребенке; выявляя общее в детях и сближая их темпераменты; цель, об'единяющая группу, вместе с тем нивеллирует детскую индивидуальность. Социальная активность ребенка пробуждается не ранее 7-ми лет, до 9-ти лет она проявляется только в школе, после 9-ти летнего возраста и вне ее. Направленность детколлективов и их возникновение определяют тип коллектива. В. отличает спонтанный коллектив от организованного; если первый возникает исключительно в школе, и отражает различные события (войну, пожар и проч.), то вторые возникают и вне школы, и отличаются специальным характером и целевой установкой. Варендонк придает особенно большое значение детколлективизму с воспитательной и учебной стороны, в целях использования его для понимания ребенка и направления его „внутренней жизни".

Таким образом, в основу анализа детколлективов была положена теория инстинктов и индивидуализм,—две необходимые предпосылки идеологического кредо старой педологии. Понимание структуры детколлектива старой и новой педологией диаметрально противоположны. Если первая изучает естественный биологический коллектив, вне учета социальной среды, то вторая—рассматривает его в процессе формирования, как сложное, социально-биологическое об'единение, как живую текучую, изменчивую организацию, чутко и тонко отражающую все изменения социальной среды. Таким образом, статическому изучению абстрактного детколлектива в изучении первого Всемирного Конгресса справедливо противопоставить динамическое изучение конкретного детколлектива в его формировании в работах первого Всесоюзного С'езда. Совершенно очевидно, что с'ездом был пересмотрен вопрос о структуре детколлектива, с крайней тщательностью и углубленностью. Теория инстинктов, положенная в основу структурного анализа детколлектива старой педологии, стоит в резком противоречии с теорией диалектического материализма, согласно которой факторы человеческого поведения таятся не в человеке самом, а в окружающей его среде. Приписывая огромное значение роли инстинктов в социальной активности ребенка, дореволюционная педология тем самым сводила к минимуму влияние социальной среды.

Особое внимание уделяет прежняя и современная педология взаимоотношениям между группой и ребенком. В работах Конгресса влияние коллектива на личность было определено как нивеллирующее—личность теряет себя в коллективе. Для советской педологии основное достижение коллектива это приобретение нового качества индивидом, входящим в коллектив (резолюции С'езда). Таким образом, в коллективе открываются новые творческие возможности, новые качества высокой ценности, которые должны быть использованы в целях нового социалистического воспитания. Это противоположная оценка детколлектива обусловлена чисто-классовыми причинами—то, что является устрашающим для буржуазии, способствует развитию рабочего класса.

Таким образом, новые задачи социалистического воспитания вызывают к жизни те движущие силы, которые были долгое время под спудом старой педагогики. Выводы старой и новой педологии не совпадают также в смысле установления возраста, с которого начинается социальная активность ребенка. По данным Персигу, Варендонка и Пияжэ,—социальные проявления у детей моложе 7—8 лет отсутствуют. Материалы, которыми располагает наша педология, и подлежащие дальнейшей проверке, говорят о том, что образования социальных навыков начинаются еще в преддошкольном возрасте (Залужный, Кри-

чевская и др.). Расхождения могут быть намечены также и в оценке детколлектива, как воспитательного фактора. Для Варендонка детколлектив является ключом к пониманию индивидуального ребенка, для нашей педологии изучение детколлектива необходимо в качестве нового классового воспитательного фактора. Это изучение должно итти, с одной стороны, по линии выявления и учета социальных и возрастных особенностей, влияющих на характер коллектива, с другой— по линии использования его, как метода трудового воспитания и обучения. Изучение школьных групп при помощи анализа детколлективов необходимо педагогу, стремящемуся к тому, чтобы формировать поведение детей, руководствуясь целями, которые ставит перед собою марксистская педагогика.

Следует далее отметить, что советскими педологами выдвинута необходимость специально разработанной методики для изучения детколлектива. В настоящее время в распоряжении нашей педологии имеется методика изучения детколлектива, которая об'единяет метод естественного эксперимента с методом систематического об'ективного наблюдения, иногда дополняемая методом тестов.

Как видно из предыдущего, существенные расхождения в изучении детколлектива обоими с'ездами обусловлены сложным комплексом причин, причем разность идеологических установок с'ездов есть результат их различной классовой устремленности; идеалистические тенденции, положенные в основу работ Конгресса, противостоят материалистическим—с'езда; психофизический параллелизм Конгресса противоположен психофизическому монизму—с'езда; точно так же как интересы буржуазии—классовой идеологии пролетариата.

V.

При сравнении работ двух с'ездов наблюдается некоторая преемственность в постановке наиболее актуальных проблем изучения детства. Так, вопрос о деттруде был поставлен и на первом международном Конгрессе. Эта постановка, однако, всецело соответствовала общему характеру педолого-педагогических построений. Педология Запада изучает ребенка-школьника преимущественно со стороны его умственной продукции. Это изучение стояло в тесной зависимости от общей системы обучения, пронизанной интеллектуализмом (влияние Герберта). Вполне естественно,—что Всемирный Конгресс поставил предметом своего изучения интеллектуальный труд ребенка, как определенный трудовой процесс, реализующий известные ценности (Гвидо-де Ля-Валле (Мессина „sur les procédés de travail intellectuel"). Проблема изучения деттруда поставлена Гвидо-де Ля-Валле в аспекте взаимоотношений сознательных и бессознательных процессов. При этом значение бессознательного особенно велико, ибо оно способствует экономии затрачиваемых душевных сил. Строго отделяя статическое начало личности от ее динамизма, сознательное от бессознательного, Гвидо-де Ля-Валле изучает интеллектуальный труд во всех его фазах. Наибольшего напряжения достигает это изучение при анализе вдохновения, которое представляется автору мистическим, вследствие быстрого перехода от бессознательного к сознательному. Эта постановка проблемы на Первом Всемирном Конгрессе и ее разрешение в форме метафизического дуализма было в полном соответствии с идеалистической философией, на которую Конгресс неизменно опирался, и которая постулирует феномен сознательного, как особую субстанцию.

Советская педология подвергла проблему деттруда кардинальному пересмотру. Трудовое воспитание в условиях наших производ-

ственно-экономических отношений, в эпоху социалистического строительства получает особую актуальность. Этим об'ясняется рост и развитие этой проблемы: выдвинутая после Октября за короткое время своего существования, она выросла в самостоятельную проблему, наметила задачи непосредственного изучения, определила основные принципы, подготовила ряд заданий на будущее. Недаром проблема трудового воспитания занимает центральное положение в программах ГУС-а. Основная задача проблемы педологического изучения детского труда заключается в трактовании труда, как сложного, социально-биологического процесса, уравновешивающего организм во внешней среде, и отражающего эволюцию человеческого общества (Белоусов). Изучение трудового процесса ребенка распадается на отдельные задания, ставящие себе целью выяснение целеустремленности труда, умения обдумывать и планировать трудпроцесс, а также трудовых навыков ребенка. Общее направление изучения механизма трудового процесса идет по линии нахождения синтеза, об'единяющего работу центральных и периферических механизмов трудовой деятельности. Вместе с тем, изучение труда выдвинуло необходимость строгой дозировки трудовой нагрузки ребенка, в зависимости от физического состояния, возраста и навыков ребенка, а также при строгом учете характера и особенностей трудовых процессов. Это изучение выдвигает далее необходимость рационализации деттруда, содействующей правильному физическому развитию детских масс СССР (Розанов). С'ездом также было подчеркнуто и углублено педагогическое значение труда, как стержня всей учебно-воспитательной работы, как основного фактора, выдвигаемого практикой социального воспитания в условиях трудовой среды. С'езд разработал и классификацию видов деттруда, при чем особое внимание было уделено изучению конструктивного деттруда, выявляющего инициативу, и направленность на общественно-полезный труд. Вместе с тем недостаточность разработки проблемы была достаточно отмечена в работах с'езда. Эти недостатки оставляют неизученной большую область психофизического анализа разного вида труда, а также проблему упражнения и утомления.

Таким образом, открываются большие возможности исследовательской работы в области изучения труда и профпригодности подростков, изучение труда в школе фабзавуча и в школе крестьянской молодежи. Большим достижением с'езда является наличие об'ективных методов для изучения сложного процесса деттруда. Пред этой молодой и актуальной проблемой открываются широчайшие перспективы изучения, которые будут доступны для исследовательской работы только при сотрудничестве психотехники и педологии.

Как было указано выше, „органическое" развитие ребенка, отделенное от его психического развития, было предметом изучения особой секции Конгресса. Эта секция ставила целью изучение биологических особенностей ребенка, при помощи специальных методов—биометрии. В классификации методов Иотейко-Алиотто (стр. 106) биометрии уделено скромное место, особенно по сравнению с весьма дифференцированными методами экспериментального изучения психики ребенка. Преобладанию психического над физическим при изучении личности ребенка вполне соответствовала полнота и дифференцированность методов изучения психической личности ребенка и односторонность, незаконченность подхода к изучению его физического статуса.

Классификация методов Иотейко-Алиотто наиболее полно исчерпала область психометрии, изучающей психофизическую жизнь ре-

бенка; биологические особенности ребенка изучались особыми методами, об'единенными в группу биометрии. Задачи биометрии на Конгрессе сводились преимущественно к установлению возрастных и половых различий в области физического развития. В основном, биометрическое изучение сводилось к трем направлениям. Научно-исследовательское ставило себе целью изучение закономерностей и периодизации роста и веса детей, от 1 года до предпубертального периода, а также научную ценность и границы применения „педагогической антропометрии“. Ряд работ датских, немецких, французских и бельгийских ученых, представленных на Конгрессе, был посвящен изучению законов роста ребенка, и методам измерения его физического статуса. При этом, только некоторые из них (Руфино Бланко—Мадрид), подчеркивали необходимость параллельного социально-бытового исследования. Попытки унификации отдельных схем, характеризующих периодизацию роста и веса детей (Топинар, Штрац, Боудич) свелись к проверке таковых схем, как „идеальных“. (Работа датского антропологического комитета). Научная ценность педагогической антропометрии была проанализирована в многочисленных работах Конгресса (Бодэн—Франция, Бланко—Испания, Паррэн—Греция, Герц—Дания, Кипарс и друг.). В них намечаются тенденции расширить область применения антропометрии, дополнив ее установлением корреляции между антропометрическими данными, половым и интеллектуальным развитием. Детская антропометрия является истинной научной базой, благодаря которой могут быть изучены индивидуальные особенности приспособления ребенка в окружающей среде. Вместе с тем, антропометрия неоценима при исследовании детских аномалий, определяя выбор средств для исправления этих последних. Таким образом, педагогическая антропометрия, выйдя из недр школьной гигиены, стала актуальным и незаменимым звеном педагогической практики.

Другим направлением биометрии на Конгрессе является сравнительно-антропологическое, устанавливающее различия в физическом статусе детей различных рас и национальностей. Наиболее практическим было третье направление биометрии только зарождавшееся, которое ставило целью выработку стандартов роста и веса детей на основе массовых исследований. Что касается проблемы физического воспитания, то таковая была поставлена в самых общих, незаконченных штрихах.

VI

Наиболее разработанным методом, изучающим физическое развитие ребенка, был метод антропометрии. По мнению Годена „l'Anthropometrie à l'école“, антропометрия является синтетическим методом, изучающим организм в его целом. Назначение антропометрии— охватить явление роста и установить корреляцию между ним и половым и умственным развитием. Однако, антропометрия должна быть дополнена физико-клиническим исследованием,—в этой плоскости открываются большие возможности в смысле сотрудничества врача и педагога. Широко применяя антропометрию, антропологи и врачи стремились расширить этот метод анатомических измерений не только в смысле диагностики функций, а так же как метод прогноза, в смысле пригодности к тому или иному занятию (Мануврие). При этом они руководствовались следующими соображениями: та или иная анатомическая вариация влечет за собою то или иное физиологическое изменение, вследствие чего видоизменяются и наиболее элементарные способности. Однако, опыты Мануврие над изучением чемпионов мира различных видов спорта в Париже выявили все значение упраж-

няемости, а не анатомических особенностей, предопределяющих ту или иную склонность. Таким образом, Манурие на основе десятилетнего опыта пришел к выводу, что сложные способности не связаны с пропорциями тела. В смысле проверки антропометрии, как метода научного исследования, этот опыт показал достоинство метода в области изучения анатомических особенностей тела, но беспомощность его в области определения способностей.

То соответствие, которое Манурие искал между антропометрическими данными и способностями в плоскости пропорций тела, Грей („Antropometry and Aptitudes") находил в антропологических расовых особенностях. Сравнивая антропологические особенности (цвет волос, глаз, формы черепа) народов, живущих на юге и севере Европы и связывая эти особенности с „антитезой" их характеров, Грей пришел к выводу, что те или иные физические особенности ребенка определяют так или иначе его способности. Вместе с тем, Грей подчеркивает необходимость проверки его выводов, которая должна быть сделана при помощи унификации методов исследования физического развития ребенка. Таким образом, основные проблемы биометрии были поставлены на Конгрессе в области взаимоотношений между морфологическими и функциональными особенностями детского организма. При этом, работы по антропометрии на первом Конгрессе показали недостаточность одних антропометрических исследований для изучения развития организма, без дополняющих их—функциональных.

Совершенно очевидно, что изучение организма и его органов в статическом состоянии должно быть дополнено изучением его главнейших систем и органов в их действии—т. е. в динамическом состоянии. Отсюда идея необходимости *комплексного исследования* физического развития ребенка. Едва намеченная в работах Конгресса—эта идея нашла более четкое законченное выражение в работах С'езда (В. Гориневская „Биометрический метод в изучении ребенка"). В этой работе равно и в резолюциях С'езда подчеркнута необходимость проведения унифицированной методики антропометрических измерений, а также выработка более простой методики комплексного изучения ребенка. Вопрос о дополнении антропометрии изучением социально-бытовых условий школьника, игнорированный Конгрессом, был достаточно подчеркнут в работе С'езда. Конгрессом был поставлен, но не разрешен вопрос о связи между морфологическими и функциональными особенностями детского организма. На нашем с'езде он получил возможность всестороннего освещения. Учение о конституции, а также изучение эндогенных факторов (наследственность), и экзогенных (социальная и физическая среда), влияющих на конституционный тип ребенка,—значительно продвинули поставленную проблему. Работы проф. Штефко, изучающего влияние внешних факторов на эндокринную деятельность организма, способствовали перенесению центра тяжести изучения с биологических факторов на социальные. В свете учения о конституции изучение анатомо-физиологических свойств растущего ребенка приобретает особое значение.

При изучении физического развития ребенка, С'езд как в предыдущих проблемах, выдвигая идею *комплексного исследования*, остался верен своим научным тенденциям—исканию педологического синтеза при изучении ребенка. Сравнивая в этом отношении достижения Конгресса, не безынтересно отметить, что, изучая отдельные стороны физического развития он не был в состоянии слить это изучение в общее единство. Уделяя большое внимание школьной гигиене—изучению зрительной, зубной и „питательной" гигиены (работы Ван-Линта

и Сассерата—Брюссель, Моора—Бухарест), а также создания особого института сестер милосердия, обслуживающих санитарно-медицинские потребности школы (Нин—Брюссель „Les infirmiéres scolaires“), работники Конгресса не были в состоянии включить эти частные вопросы школьного быта в общее построение школьной жизни. Точно также проблема физического воспитання (Киперс „ce que doit comprendr l'éducation physique des enfants“) не является органическим элементом всего педагогического процесса, а стоит как бы особняком.

VII

Проблема максимального сближения педологии и педагогики об'единяет работу обоих С'ездов. Это сближение было выдвинуто самим процессом педагогической работы, и необходимости его рационализации при помощи педагогического анализа. Поставленная проблема была проработана Конгрессом в двух направлениях: 1) в теоретическом—в качестве подведения педологического и психологического фундамента под идеи „нового воспитания“, 2) в практическом—педологизация школы. Для того, чтобы лучше понять педологическое обоснование системы „нового воспитания“, необходимо выделить основные его элементы: 1) совместное обучение, 2) самоуправление и самообслуживание детей, 3) значение ручного труда, в общей системе воспитания, 4) увязка интеллектуального, физического и нравственного воспитания нового человека. Педологическое обоснование системы должно опираться на изучение психофизики ребенка, психологическое—на изучение законов его развития. Идеолог и основоположник „нового воспитания“ Феррьер в своем докладе „l'éducation nouvelle“, уже цитированном выше, стремится подвести педологический и психологический фундамент под педагогическую теорию и практику построения системы „нового воспитания“. В его работе следует отметить моменты педологического анализа различных сторон педагогической практики. Так, в преподавании ручного труда, как особого предмета, Феррьер видит фактор, направляющий общее развитие ребенка; совместное обучение, как фактор, способствующий поднятию школьной продуктивности, вместе с тем сглаживает проявление половых инстинктов. Детское самоуправление и самообслуживание вполне соответствует детской природе. Таковы попытки применения педологии для обоснования целой системы воспитания на Конгрессе. Педологический анализ педагогической практики был применен к изучению производственного процесса в школе—при помощи экспериментального изучения детских навыков чтения и письма. Такому педологическому анализу был подвергнут процесс письма в школе со стороны ошибок, обусловленных утомлением (Соффиоти, Милан „la fatigue d'écrire chez les écoliers“), а также работы, посвященные методам измерения индивидуального утомления школьника. (Ван-Вайгенбург—Амстердам „nouvelle méthode pour mesurer la fatique individuelle, des écoliers“).

Ставя во главу угла поднятие интеллектуальной производительности школьника, педагогика того времени изучала этот вопрос со стороны расовых, половых и возрастных различий, а также со стороны влияния на эту производительность, т. н. моральных кризисов (Меркант—Лаплатта „Valeur de la psychostatistique en pédagogie“). В этом изучении она всецело опиралась на педологию. Далее, вопрос педагогической практики, касающийся того, с какого возраста следует начинать школьное обучение, также не мог быть разрешен без помощи педологии. Мысль о том, что педагогическая практика должна опираться на изучение развития ребенка, а также законов

этого развития систематически побуждала деятелей педагогики обращаться к педологии к научным обоснованиям этой проблемы. Так, система нового воспитания опирается на определенные законы развития ребенка, ставя во главу угла биогенетический закон (Феррьер). Школьное обучение должно быть построено на том, чтобы содействовать ребенку в повторении стадий развития, пройденных его предками. В свете биогенетизма становится понятным то усиленное внимание, которое Конгресс уделял ручному труду, как особому предмету обучения в школах. Ручной труд является необходимым звеном биогенетической цепи развития ребенка. Как и в жизни дикаря ручной труд является фактором, воспитывающим интеллект и укрепляющим волю ребенка (Лоран „l'éducation manuelle, facteur de l'éducation intellectuelle"). Соответствуя эволюции, пройденной человечеством и завершенной на основах „разума и совести", школа должна быть построена также на этих основах, поддержанная философией и религией, как обязательными предметами обучения.

Итак, в основе „прогрессивного" движения того времени, укреплявшего идеи „нового воспитания",—лежит глубоко реакционный закон биогенетизма, приправленный изрядной дозой клерикализма.

Методы воспитания и обучения должны соответствовать психологической природе ребенка, а также насущным потребностям современности. Системой обучения, которая удовлетворила-бы обоим требованиям, является совместное обучение, нашедшее отражение в нескольких работах Конгресса. Движение в пользу совместного обучения в десятых годах нашего века охватила наиболее прогрессивные общественные круги Америки и Европы, но не стало еще массовым—оно насчитывало около 100 школ нового типа. Идеологи совместного обучения аргументировали его необходимость, ссылаясь на то, что школа должна быть построена по типу семьи (Песталоцци); вместе с тем, как было отмечено выше, оно способствует поднятию школьной успешности учащихся (Рума „Essai de coéducation á l' école normale de Sucre"). Зародившись в Америке, движение в пользу совместного обучения перекинулось в Скандинавские страны (Дания, Норвегия), потом в Среднюю Европу, при чем позади всех стран шли Россия и Германия, в которых совместное обучение носило характер единичных экспериментов. Отстаивая идеи совместного обучения его, идеологи боролись с установившимися взглядами на него, как на явление, идущее в разрез с обще-установленным уровнем морали.

Итак, система „нового воспитания" Феррьера интересна, как попытка подведения педологического и психологического фундамента под определенную систему воспитания с одной стороны—и как педологическое изучение педагогического процесса—с другой.

Разрешение этих проблем двумя с'ездами совершенно различно. Как известно, педагогический процесс складывается из трех элементов: ребенка, среды, педагога. Для Феррьера социальная среда ограничена школьной средой, таким образом вместо трех составных величин педагогического процесса получаются только две: ребенок и педагог. То, что для советской педагогики является процессом приспособления личности ребенка к окружающей социальной среде, для Феррьера ограничивается школьной средой. Отсюда два различных понимания педагогического процесса—различная оценка современности и участия в ней ребенка. Дети нашей трудовой школы, учась в ней, должны одновременно принимать участие в окружающей общественной жизни, тем самим способствуя созданию общественно-полезной школы, пробуждающей „классовое осознание фактов окружающей среды". „Новый

человек“ Феррьера физический—здоровый, интеллектуально-полноценный, морально—стойкий, был предназначен для сохранения устоев старого. Вся система Феррьера была построена на отрыве ребенка от социальной среды, путем замены ее школьной; создавая искусственную обстановку воспитания—бесклассовую и лишенную политики, изолируя ребенка от современности и классовой борьбы, Феррьер тем самым лил воду на мельницу господствующего класса, в интересах которого была классовая „нейтральность“ ребенка. Средством отвлечения детей от современности и были детские самоуправления, которые, не подкрепляясь социальным материалом, постепенно хирели и распадались. Воспитывая об‘ект „нового воспитания“, Феррьер крепко связал его с прошлым (чрез онто-филогению), игнорируя настоящее и влияя на идеологию современного ребенка в направлении его подчинения этому прошлому.

Не приходится говорить о том, что интересующая нас проблема получила на Всесоюзном с‘езде диаметрально-противоположное освещение.

С‘езд, хорошо учитывая, что педология сможет стать практической дисциплиной, лишь будучи поставленной на службу педагогики („служанка педагогики“—по выражению Н. И. Бухарина), стремился подвести педологический фундамент под педагогическую практику Советской Школы.

Новая постановка трудового воспитания и школьного обучения властно требуют применения педологии в массовой школе. Правильное построение новой школы выдвигает необходимость подведения педологического базиса под весь педагогический процесс, его внутреннее содержание, под программы ГУС-а, которые в применении их в педагогической практике должны быть подвергнуты педологическому анализу. Этот анализ необходим также в целях проверки методов школьной работы—исследовательского, экскурсионного, иллюстративного, словесного и др.

Для того, чтобы наиболее полно изучить идеологию современного школьника, необходимо подвергнуть педологическому изучению его идеалы и интересы. В целях рационального направления процесса воспитания и обучения должны быть педологически изучены детколлективы со стороны их формирования и организации. Наиболее актуален также педологический подход к изучению деттруда, его типов и форм, в зависимости от местных условий, а также дозировки его различных видов. Не менее актуально педологическое обоснование группировок детей и рационально построенного детского дня. Большое педологическое значение получает об‘ективный учет школьной успешности при помощи тестирования. (Резолюции с‘езда).

Таковы задании педологии, как практической дисциплины, углубленные и подчеркнутые с‘ездом в плоскости ее влияния на педагогику. Однако, это влияние не может быть односторонним, и обязано являться *обоюдным*. Здесь необходима теоретическая и практическая диффузия. Это взаимодействие уже начинает, быть может еще в недостаточной степени, выявляться. Советская педагогика все больше определяет устремленность и содержание педологической мысли. Это влияние отмечается А. Б. Залкиндом в работе ГУС-а по обоснованию всей советской педагогической системы, особенно в пересмотре учебно-методического подхода к Соцвосу. Таким образом, педология имеющая, как теоретическая дисциплина, свои самостоятельные научно-исследовательские задания, вместе с тем выполняет практически-жизненные задачи, выдвигаемые потребностями сегодняшнего педагогического дня.

Поставленная Конгрессом проблема „сближения“ двух больших дисциплин так и осталась им неразрешенной. Чисто кустарное интерпретирование столь сложной проблемы не сдвинуло ее со стадии „сближения“ педологии и педагогики, в результате чего получились разрозненные идеи, имеющие, правда, свою об‘ективную ценность. Всесоюзному С‘езду удалось через 17 лет разрешить столь сложную проблему, об‘единив в одно синтетическое целое педологическую теорию и педагогическую практику.

* * *

Сравнение работы обоих с‘ездов подчеркивает размах и глубину достижений Советской педологии, выросшей после Октября. Новые педологические построения должны были охватить все наиболее актуальные вопросы педологии; параллельно с новым, шла и идет перестройка и „ревизия“ старого. Необходимо было пересмотреть взгляд на структуру личности ребенка, определить границы детской воспитуемости, пересмотреть „возрастные“ возможности, установить воспитательную емкость каждого возраста, подвергнуть пересмотру изучение „трудного детства“. В основном эти задачи были с‘ездом решены. Каждым своим докладом он строил антитезу старой педологии, стремясь к установлению педологического синтеза.

Статическому толкованию детских проявлений в освещении старой педологии,—с‘езд противоставил углубленное изучение *динамики* детства в форме диалектического, наростающего процесса; игнорированию творческого фонда детства—изучение массового творчества; апологированию биогенетического принципа—его отрицание; недооценке значения социальной среды—ее изучение, как мощного фактора, формирующего поведение ребенка; недооценке детского коллектива—учет его творческих возможностей; биологическому трактованию трудного детства—его компесаторное выпрямление в условиях организованной среды; наконец, выявлению статики детской психофизиологии—характерологию детства.

Разрушая принципиальную идеалистическую платформу старой педологии, построенной на психофизическом параллелизме, С‘езд стремился обосновать новую марксистски выдержанную педологию, построенную на психофизическом монизме в диалектическом, материалистическом толковании.

В этом историческое значение его работы, которое становится особенно ясным, при сопоставлении этих работ с тем, что представляла собою педология семнадцать лет тому назад.

П Р Е П О Д А В А Н И Е

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

на Педагогическом Факультете Бел. Гос. Университета

КАФЕДРА ПСИХОЛОГИИ, ПЕДОЛОГИИ и ПСИХОТЕХНИКИ

1. Проф. С. М. ВАСИЛЕЙСКИЙ

1. Читает лекции по психологии на 1-м курсе.
2. Ведет лабораторно-групповые занятия по педологии на II курсе.
3. Ведет факультативные занятия по психотехнике на IV курсе.

ЕГО ТРУДЫ:

1. Основные вопросы и выводы школьной педагогики, в сборнике: В помощь школьному работнику 1 ступени. Самара. 1923.
2. Органическая точка зрения в психологии и педагогике. Самара. 1923.
3. Половое воспитание, статья в журнале „Асьвета". 1925.
4. Ряд параграфов в сборнике: „Основные вопросы педологии в избранных статьях" ГИЗ. М.—Л. (1-е и 2-е изд.).
5. Введение в теорию и технику психологических, педологических и психотехнических исследований. Минск. 1927.
6. Статистический метод в применении к психологии, педагогике и психотехнике. Минск. 1927.
7. Мэтодыка и тэхніка пэдалёга-педагагічн. нагляданьняў над дзецьмі, статья в журнале „Асьвета". 1927.
8. Опыт психотехнической квалификации автобусных шофферов, статья в сборнике: „Працы Асоцыяцыі НОП". 1928.
9. Экспериментально-психологическое исследование мышления у детей. В настоящем выпуске „Трудов БГУ".
10. Автобиографическая повесть Горького—„Детство" с точки зрения педологии и педагогики. Печат. в одном из юбилейных сборников.

Сдано в печать:

1. Очерк общей методологии в применении к психологическим, педологическим и психотехническим исследованиям.
2. **Кимминз.**—Детские сновидения, перевод с англ. С. М. Василейского

Приготовлены к печати и приготовляются:

1. Педагогические идеи Л. Толстого в их последовательном развитии.
2. Настроения и идеалы молодежи в начале революции по анкетным данным.
3. Редакция перевода книги Piaget: „Le jugement et le raisonnement".

2. Ассистент по кафедре педологии Р. А. РОЗЕНОЕР-ВОЛЬФСОН

ЕЕ ТРУДЫ:

1. По ту сторону нормы—журн. „Русская Школа". 1915 г.
2. Из жизни германского детского сада—„Школа и жизнь" дек. 1915 г.
3. Из наблюдений над детьми вспомогательной школы—февраль 1914 г. Вестник Евр. Просв.

4. Учет социального момента при исследованиях детей—„Асьвета“ февр. 1927 г.
5. Старая и новая педология (работы 1-го междунар. педологического конгресса 1911 г. и Всесоюзного Педологического С‘езда 1928 г.) в рукописи.
6. Исследование речи детей—дошкольников Белоруссии—готовится к печати.

---

3. Ассистент по кафедре педологии и психологии А. А. ГАЙВОРОВСКИЙ

ЕГО ТРУДЫ:

1. Методы профотбора, статья в журнале „Асьвета“. 1925 г.
2. Психологические параллели, статья в журнале „Асьвета“. 1926.
3. Естественный профэксперимент, ст. в сборнике „Праца асоцыяцыі НОП. 1926 г.
4. Психология взрослого малокультурного человека, статья в журнале „Асьвета“. 1926 г. № 6—№ 7.
5. Очерк методологии профессиографии, статья во 2 сборнике „Працы Асоцыяцыі НОП“. 1928 г.
6. Социально-биологические основы современной психологии, статья в сборнике „Трудов БГУ“. № 17—18.
7. Основы психотехники политпросветработы. Отд. издание под редакцией проф. Корнилова.
8. Изучение круга общежизненного и общекультурного развития современного ребенка, печат. в настоящем выпуске „Трудов БГУ“.
9. Вопросник для психологической характеристики профессий. Отд. изд. Главпрофобра (переработка Липмановского вопросника)
10. Как читать лекции, ст. в сборнике „Спутник Политработника“. Издание „Прибой“. 1923 г.
11. Ряд мелких статей в „Спут. Политр.“ изд. „Прибой“ за 1923—24 г.
12. Психотехника и библдело (сдано в печать).

Подготовлено к печати:

1. „Введение в аутопсихотехнику“.
2. „Введение в теорию и методологию теста“.

Б. КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ.

1. Доцент В. В. ПЕРЕБИЛЛО.

ЧИТАЕТ КУРСЫ:

1. Современная трудовая школа Зап. Европы и Америки на 1 курсе.
2. Педологика на III курсе.
3. Учение о трудовой школе на III курсе.

ЕГО ТРУДЫ:

1. Ряд статей по педагогическим вопросам в газ. „Киевская газета“ за 1905 год.
2. Профконсультацыя і профадбор у Нямеччыне—статья в журнале „Асьвета“. 1925 г.

---

2. Доцент С. М. РИВЕС.

ЧИТАЕТ КУРСЫ:

1. Современная трудовая школа, на 1-м курсе.
2. Педагогика, на III курсе.
3. Учение о трудовой школе, на III-м курсе.

ЕГО ТРУДЫ:

1. Опыт коммунистического воспитания, ГИЗ 1922.
2. „Kampf“, учебник по обществоведению на евр. яз. 1924.
3. Советская трудовая школа, педагог. хрестоматия в трех томах под ред. Калашникова, изд. „Раб. Прос.“
4. Из практики комплексного преподавания, изд. „Новая Москва“ 1926.
5. Метод целевых заданий и дальтон-план в 1-й ст. Изд. „Работн. Прос.“ 1928.
6. Содержание, методы и организационные формы пионер-движения, статья в „Педагогич. Энциклоп.“ II т.
7. Социальные представления современного белорусского школьника, в наст. вып. „Трудов БГУ“.
8. Государственно-правовые представления белор. школьника, „Труды БГУ“, сборн. евсекции.
9. Беседы с учителями по вопросам воспитания (готов. к печати). „Работник Просвещения“.

Кроме того, ряд статей в журн. „На путях к новой школе“ (на евр. яз.) и в „Асьвете“

---

3. Доцент П. Я. ПАНКЕВИЧ.

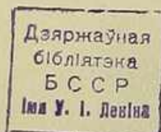
ЧИТАЕТ КУРСЫ:

1. Педагогика и учение о трудовой школе.
2. История педагогики (с 1927 г.), на 1 курсе.

ЕГО ТРУДЫ:

1. Основные вопросы фабзавуча, изд. „Нов. Москва“ 1926 г.
2. Мысли Плеханова о воспитании и образовании, изд. „Работн. Просв.“.
3. Некоторые проблемы психологии в освещении Маркса и Энгельса. Журнал „Полымя“, №№ 5 и 6 за 1927 г.
4. Идеи пролетариата в области воспитания и их исторические корни. Педагогическая Энциклопедия. Изд. „Раб. Просвещ.“, т. I.
5. Политехническая школа в связи с развитием современной крупной индустрии. Изд. Секции научн. раб. БССР.
6. Педагогические идеи Добролюбова, „Труды БГУ“.
7. Педагогические идеи Герцена (гот. к печати).
8. Учебник по истории педагогики, Госиздат БССР.





ПРЫМАЕЦЦА ПАДПІСКА на 1928 г.

НА БЕЛАРУСКУЮ ЧАСОПІСЬ ЛІТАРАТУРЫ, ПОЛІТЫКІ, ЭКОНОМ., ГІСТОРЫІ

„ПОЛЫМЯ“

(СЁМЫ ГОД ВЫДАНЬНЯ)

пад рэдакц.: З. Жылуновіча, М. Зарэцкага і Я. Ліманоўскага.

У ЧАСОПІСІ ПРЫМАЮЦЬ УДЗЕЛ САМЫЯ ВЫДАТНЫЯ БЕЛАРУСКІЯ ЛІТАРАТУРНЫЯ І НАВУКОВЫЯ СІЛЫ

У НАСТУПНЫМ 1928 ГОДЗЕ
У СКЛАД СУПРАЦОЎНІКАЎ „ПОЛЫМЯ“ ЎВАХОДЗЯЦЬ

Адамовіч Я. (Масква), **Александровіч А., Байкоў М., Баліцкі А., Бандарына З.** (Сібір), **Барашка І., Білецкі А. проф.** (Харкаў), **Быважускі Н.** (Ленінград), **Быхаўскі Б., Бузук П. проф., Бонч-Асмалоўскі А.** (Масква), **Барычэўскі Е. проф., Барысёнак С.** (Кіеў), **Бехэр І.** (Бэрлін), **Васілеўскі Д., Вольны А., Вольфсон С. проф., Вейскопф Ф.** (Чэха-Славакія), **Ванчура** (Чэха-Славакія), **Гартны Ц. (Жылуновіч З.), Гарабурда К., Гарэцкі Г., Грамыка М., Гурло А., Грэдынгер М. проф., Герчыкаў І., Глыбоцкі Т., Гора** (Чэха-Славакія), **Даркевіч П., Дрэйзін Ю., Дзяржынскі У., Дружчыц В. проф., Дудар А., Жарскі П., Жарынаў З. проф., Жылка Ў., Замоцін І. проф., Зарэцкі М., Зімёнка А., Івашын Я., Ігнатоўскі Ўс. проф., Імшэньнік Ф., Карклін М., Каліноўскі Ў., Каган Л., Канаплін Н., Кіпель Я., Колас Я. (Тарас Гушча), Купала Янка, Кнорын В., Касьпяровіч М., Каваль Г., Кляшторны Т., Кіш П.** (Бэрлін), **Лёсік Яз., Ліманоўскі Я., Лявонны Ю., Ластоўскі В., Ляск Б.** (Бэрлін), **Лейцен Л.** (Латвія), **Маракоў В., Марук Я., Моркаўка А., Мурашка Р., Мялешка М., Некрашэвіч С., Нёманскі Я. (Пятровіч), Нікановіч М., Окіншэвіч Л.** (Кіеў), **Падабед Я., Пічэта Ў. проф., Пфляумбаўм Е., Піотуховіч М. проф., Прышчэпаў З., Панкевіч П., Поль Г.** (Бэрлін), **Расін Л., Руткоўскі Е., Сянкевіч А., Труо П., Фручык Ю.** (Чэха-Славакія), **Харэвіч А., Хэрсонскі Хр., Цьвяткоў Л., Цьвікевіч А., Цьвікевіч Ів., Чарот М., Чарнушэвіч З., Шатырнік М., Шыпіла Ів., Шлюбскі А., Шчакаціхін М., і інш.**

ЧАСОПІСЬ „ПОЛЫМЯ“ ВЫХОДЗІЦЬ РАЗ У ПАЎТАРА МЕСЯЦЫ (8 КНІЖАК НА ГОД), РАЗЬМЕРАМ КОЖНЫ НУМАР 12—14 ДРУКАВАНЫХ АРКУШОЎ.

ГАДАВЫЯ ПАДПІШЧЫКІ НА „ПОЛЫМЯ“ НА 1928 г., АТРЫМОЎВАЮЦЬ ПА ВЫБАРЫ БЯСПЛАТНА ЛІТАРАТУРНЫ ДАДАТАК: АДЗІН КОМПЛЕКТ „ПОЛЫМЯ“ АБО „МАЛАДНЯКА ЗА 1926 ГОД, ЦІ 1927 ГОД, АБО ЗАМЕСТ КОМПЛЕКТАЎ „ПОЛЫМЯ“ ЦІ „МАЛАДНЯКА“ ПЯЦЬ КНІЖАК НА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ:

Ем. Яраслаўскага—Жыцьцё і праца Леніна. **Л. Каган**—Нацыянальна-вызваленчы рух на Ўсходзе. **Кержанцава**—З гісторыі РКП (б). Зборнік „Заходняя Беларусь“ і „Інтэрпэляцыі беларускіх паслоў у польскі сойм“.

Поўгадавыя падпішчыкі атрымоўваюць у дадатак дзьве з памянёных вышэй кніжок

ПАДПІШЧЫКІ, ПРЫСЛАЎШЫЯ ПОЎНАСЬЦЮ ПЛАТУ АТРЫМОЎВАЮЦЬ ДАДАТАК З ПЕРШЫМ ЗАПАТРАБАВАНЬНЕМ.

ПАДПІСНАЯ ЦАНА:

На год	10 руб.	— кап.
„ 6 месяцаў	5 руб.	— кап.
„ 3 месяцы	2 руб.	50 кап.

ПАДПІСКА ПРЫМАЕЦЦА: у рэдакцыі часоп. „Полымя“ (Менск, Савецкая 63), у цэнтральнай кнігарні Бел. Дзярж. Выдавецтва (Менск, вуг. Ленінскай і Савецкай), ва ўсіх акруговых аддзяленьнях Беларус. Дзярж. Выдавецтва ва ўсіх паштовых аддзяленьнях і ў канторы падпіскі на газэты „Правда“ і „Известия“ (Менск, Савецкая 61), у канторы газэты „Бел. Вёска“ (Менск, Савецкая 63) і яе ўпаўнаважанымі і селькорамі ва ўсіх раёнах БССР.

Содержание предыдущих номеров „Трудов Б. Г. У."

ЦЕНА 2 руб.

мужчин.—**М. П. Соколовский.** К вопросу об элиминации бактерий из брюшной полости.—**Е. А. Федорова.** К вопросу о формах бешенства у человека.— **В. А. Леонов.** Опыт образования и угашения простого условного рефлекса у рахитика. — **А. Е. Мангейм и Б. Н. Цыпкин.** Материалы к изучению хрящевой пластики. — **Н. А. Прилежаев.** Окисление лимонена гидроперекисью бензоила.—**В. Н. Иваковский.** Из лекций по методологии наук Гл. 1.—**Е. Е. Сиротин.** О температурном градиенте в атмосфере и барометрической формуле.—**С. И. Лебедкин.** К технике графических реконструкций.—**Хроника Бел. Гос. У-та.**

№ 11.—От редакции.—**С. З. Каценбоген.** Диалектический материализм и механическое мировоззрение.—**И. Я. Герцык.** О некоторых проблемах теории политической экономии.—**В. Н. Ширяев.** Основные начала уголовного законодательства СССР. — **М. О. Грёдингер.** Брак и закон.—**М. О. Грёдингер.** Думкі аб неабходнасьці выданьня грамадзянскага працэсуальнага кодэксу для Беларусі. — **И. Я. Герцык.** Аграрные реформы в Западной Европе в последнюю четверть XIX столетия и после войны. — **В. І. Пічэта.** Зямельнае права ў статутах 1529 і 1566 гадоў.—**В. И. Пичета.** Крестьянское и рабочее движение на Белоруссии в эпоху 1905 года.—**С. Я. Вольфсон.** Факультэт права і гаспадаркі Беларускага Дзяржаўнага Унівэрсытэту.

№ 12.—**В. Дружчыц.** Места Менск у канцы XV і пачатку XVI ст.—**М. Шчакаціхін** Ілюстрацыі Даніэля Хадавецкага да „Буры" Шэкспіра.—**А. Н. Ясинский.** Поземельная опись Градищенского монастыря.—**Н. М. Никольский.** Следы магической литературы в книге Псалмов.—**И. Д. Сосис.** К истории анти-еврейского движения в царской России.—**В. И. Пичета.** Крестьянское движение в Белоруссии в 1905 г.

№ 13—**Ю. М. Иргер.** Влияние перевязки семявыносящих протоков на простату и на яичко.—**И. Т. Титов.** О разрывах селезенки при малярии.—**В. Ф. Черваков.** Pancreas accessorium—**М. А. Дворжец.** Повреждения глаз, быт и профессия—**Д. С. Володкович.** К вопросу о тромбопенической пурпуре и других формах геморрагического диатэза у детей —**С. И. Гельберг.** О новых методах изготовления противоскарлатинозной сыворотки.—**Д. А. Марков.** Электроинотерапия как самостоятельный метод.—**Хроніка унівэрсытэцкага жыцьця.**

№ 14—15.—**С. Я. Вольфсон.** Этическое миросозерцание Спинозы—**Б. Быховский.** Психофизическая проблема в учении Спинозы—**Проф. М. Грёдингер.** Вокруг вопроса об общих началах землепользования и землеустройства.—**В. Н. Ширяев.** Охрана сельско-хозяйственных интересов в уголовном законодательстве.—**Проф. И. И. Крыльцов.** Государственное устройство СССР и сопредельных стран.—**Мікола Гуткоўскі.** Беларуская праўная тэрміналёгія.—**И. В. Герчиков.** Проблема империализма в русской марксистской литературе.—**В. Пичета.** Современная литература по истории народного хозяйства.—**А. Бурдзейка.** Земляўласьнік і земляроб па Літоўскаму Статуту 1566 г.—**И. Я. Герцык.** Новейшие течения в Политической Экономии в связи с проблемой кризисов.—**В. Пичета.** Рабочее движение в Белоруссии в 1905 г. Справаздача аб дзейнасьці Навуковага Таварыства пры БДУ за 1925—26 акадэмічны год.

№ 16.—**Проф. М. М. Піотуховіч.** Ля вытокаў лірыкі Янкі Купалы—**Проф. М. М. Піотуховіч.** Поэтычнае сьветаадчуваньне ў творчасьці Якуба Коласа—**А. Н. Вознесенский.** Традиция „формальных" (эстетических) изучений в науке о литературе.—**В. Тепин.** Постановка внеклассного чтения в современной школе.—**П. Бузук.** Некалькі слоў аб грамаце рыжан каля 1300 г.—**Осіп Воўк-Левановіч.** Форма „прошлага ў будучым" (буду-лъ) у мове дакумэнтаў „Літоўскай Мэтрыкі".—**Л. М. Цьвяткоў.** Увагі аб мове філёматаў.—**Л. М. Цьвяткоў.** Увагі аб мове філёматаў.—**Проф. И. И. Замотин.** На переломе.—**Б. Быховский.** Дидро о Спинозе.—**А. М. Вазьнясенскі.** Асноўныя прынцыпы пабудовы беларускае навукі аб літаратуры.—**Павел Панкевич.** Проблема политехнического воспитания.—**Доцэнт Зьм. Ів. Даўгяла.** З беларускага пісьменства XVII стал.

№ 17—18.—**Вл. Н. Ивановский.** Из лекций по методологии наук. Гл. II.—**А. Гайворовский.** Биологические и социальные основы современной психологии.—**В. К. Дыдырко.** Циркулярные кривые 3-го порядка.—**А. Круталевіч.** Разьвязаньне лікавых раўнаньняў спосабам дэдукцыйнай ітэрацыі.—**A. Kroutalevitch.** Résolution approchée des équations numeriques d'après la méthode de l'itération déductive.—**Cz. Dąbrowski.** Einige Vereinfachungen des geometrischen Axiomensystems von Oswald Veblen und das Problem seiner weiteren Unvereinfachbarkeit.—**Е. А. Фортунатова.** Об одном способе черчения циссоиды.—**Н. Прилежаев.** Органические галоидоокиси: окисление перекисью бензоила хлор-1 гептен-1 и хлор-2-октен-2.—**Н. Прилежаев.** Окись пулегона.—**Н. Прилежаев, В. Вершук и Л. Тир.** Окисление гидроперекисью бензоила органических соединений, содержащих остаток аммиака: окисление первичных ароматических аминов.—**П. А. Мавродиади.** Созревание и оплодотворение у нематоды Cystoopsis acipenseri N. Wagn.—**А. В. Федюшин.** Материалы к изучению птиц восточной Белоруссии.—**W. A. Fediuschin** Materiale zum Studium der Vögel Ost-Wessrusinslands.—**С. А. Гусева.** Исследования над Tardigrada.—**В. Л. Левкович.** О построении эллиптических функций.—**В. Л. Левкович.** Вычисление по способу Коши, т. е. через интегрирование по контуру, некоторых определенных интегралов от вещественных функций—**Е. Е. Сиротин.** Ньютон, как основоположник современного физического миропонимания—**Е. Е. Сиротин.** Центробежные силы в газе.—**Р. Х. Сталь и Е. Е. Сиротин.** Простая модель автоматически-действующего ртутного насоса.—**В. Н. Сирочинский.** Из лабораторной практики по физике.—О деятельности Физико-математической секции Научного Общества при Белорусском Государственном Университете.


B0000002465947